

Tilburg University

Dialect en school in Limburg

Kroon, S.; Vallen, T.

Publication date:
2004

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):

Kroon, S., & Vallen, T. (Eds.) (2004). *Dialect en school in Limburg*. (Studies in Meertaligheid; No. 5). Aksant Academic Publishers.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

DIALECT EN SCHOOL
IN LIMBURG

STUDIES IN MEERTALIGHEID / STUDIES IN MULTILINGUALISM

Deze serie beoogt de verspreiding van theoretisch en toegepast taalkundige kennis en resultaten van empirisch onderzoek op het gebied van meertaligheid als kenmerk van individu en samenleving.

Redactie

Guus Extra & Ton Vallen

Babylon, Centrum voor Studies van de Multiculturele Samenleving

Universiteit van Tilburg

Adviesraad

René Appel, Universiteit van Amsterdam

Hans Bennis, Meertens Instituut Amsterdam

Kees de Bot, Rijksuniversiteit Groningen

Kris Van den Branden, Katholieke Universiteit Leuven

Durk Gorter, Fryske Akademy Leeuwarden

Roeland van Hout, Radboud Universiteit Nijmegen

Jacomine Nortier, Universiteit Utrecht

Eerder verschenen

No. 1 Jeanne Kurvers (2002)

Met ongeletterde ogen. Kennis van taal en schrift van analfabeten

No. 2 Chefena Hailemariam (2002)

Language and Education in Eritrea. A Case Study of Language Diversity, Policy and Practice

No. 3 Yahya E-rramdani (2003)

Acquiring Tarifit-Berber by Children in the Netherlands and Morocco

No. 4 Jeff Bezemer (2003)

Dealing with Multilingualism in Education. A Case Study of a Dutch Primary School Classroom

DIALECT EN SCHOOL IN LIMBURG

SJAAK KROON EN TON VALLEN
REDACTIE

aksant

ACADEMIC PUBLISHERS

Amsterdam

2004

Deze publicatie is geschreven in opdracht van de Raod veur 't Limburgs. Ze is totstandgekomen met subsidie van de Provincie Limburg. De verantwoordelijkheid voor de inhoud ervan berust echter uitsluitend bij de auteurs.

ISBN 90 5260 147 x

© 2004 Aksant Academic Publishers, Amsterdam

Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Omslagontwerp: Jos Hendrix, Groningen

Lay-out: Anneke Smits

Gedrukt en gebonden in Nederland op zuurvrij papier

Aksant Academic Publishers

Cruquiusweg 31, 1019 AT Amsterdam

www.aksant.nl

provincie limburg



Inhoud

1	<i>Zorgen om dialect en school</i>	1
	Thuis taal en schoolsucces	1
	Variatie als taalkundig verschijnsel	2
	Taalstatus en sociale status	3
	Taaldiversiteit en onderwijs	5
	Onderzoeksopdracht en opzet van het boek	7
2	<i>Dialect in Limburg</i>	11
	Dialect en standaardtaal	11
	Taaleenheid, taalvariatie en taalonderwijs	13
	Dialectgebruik en dialectvitaliteit in Limburg	16
	Dialect en taalpolitiek	25
3	<i>Dialect en schoolprestaties: een terugblik</i>	33
	Van taalachterstand naar taalverschil	33
	Dialect en schoolprestaties in Kerkrade	36
	Dialect en schoolprestaties in Gennep	45
	Consequenties voor de onderwijspraktijk	51
4	<i>Dialect en taalvaardigheid Nederlands: recent onderzoek</i>	55
	Dialect in het PRIMA-cohortonderzoek	55
	Kenmerken van leerlingen	57
	Taalvaardigheid Nederlands in Limburg en elders	61
	Cultureel kapitaal, sociaal-economische kenmerken en motivatie	71
	Conclusies en discussie	73
5	<i>Dialect is geen korenwOLF: conclusies en aanbevelingen</i>	75
	<i>Literatuur</i>	85

HOOFDSTUK I

Zorgen om dialect en school

Sjaak Kroon en Ton Vallen

Thuis taal en schoolsucces

In het *Dagblad De Limburger* van 2 mei 2003 stond een opvallend bericht over drie leerlingen van basisschool De Koppelberg in Geleen-Zuid met een maximale score op de Cito Eindtoets Basisonderwijs. Eén van hen is een elfjarige Marokkaanse jongen, die gezien zijn excellente toetsscore en hoge ambitieniveau absoluut niet voldoet aan het stereotiepe beeld van de allochtone leerling met taalachterstand en slechte schoolprestaties. De schooldirecteur is zeer tevreden over het hoge scoregemiddelde van zijn school en uiteraard ook over de drie topscorers, maar van een fundamenteel verschil in prestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen wil hij niets weten. Herkomst is volgens hem niet bepalend voor leerprestaties en, tekent hij aan, puttend uit zijn Limburgse ervaring,

“als kinderen thuis een andere taal spreken dan op school dan hoeft dat geen belemmering te zijn op school. Dialectsprekende kinderen zijn ook tweetalig opgegroeid en moeten ook van de ene taal naar de andere overschakelen.”

Herkomst, motivatie, ambitie en taalachtergrond zijn factoren die een rol kunnen spelen bij schoolsucces. De mate waarin ze op afzonderlijke scholen van invloed zijn, hangt mede af van de mate waarin een school haar onderwijs op orde heeft. Kennelijk hanteert De Koppelberg een aanpak die succesvol is.

Sinds jaar en dag wordt er geschreven en gediscussieerd over kansenongelijkheid in het onderwijs, over factoren die daarop van invloed zijn en over de vraag hoe het onderwijs zo kan worden ingericht dat alle leerlingen, ongeacht hun herkomst en achtergrond, in staat worden gesteld schoolresultaten te behalen die in overeenstemming zijn met hun capaciteiten. Een factor die hierbij met grote regelmaat aan de orde komt, is de taalachtergrond van leerlingen. Vooral waar sprake is van een

aanzienlijke discrepantie tussen de schooltaal en de taal die thuis wordt gesproken, gaat de aandacht uit naar mogelijk negatieve effecten van die thuistaal op het schoolsucces van leerlingen en hun functioneren in onderwijsleersituaties. Dat is ook het centrale thema van dit boek. Op basis van theoretische beschouwingen en empirische onderzoeksgegevens wordt nagegaan welke invloed het spreken van dialect heeft op de onderwijsresultaten van leerlingen in Limburg.

Variatie als taalkundig verschijnsel

Communicatie is een fundamentele vorm van sociaal gedrag. Daarmee treden mensen als individu of als groep met elkaar in contact. Van de middelen om communicatie tussen mensen tot stand te brengen, is taal het belangrijkste. Zonder taal zijn omgang en samenwerking van mensen nauwelijks voorstelbaar. In het functioneren van taal zijn twee essentiële aspecten te onderscheiden. Enerzijds dient taal als communicatief systeem een praktisch doel: ze regelt de onderlinge verstaanbaarheid en de interactie tussen de leden van een taalgemeenschap. Taal verbindt de leden van een gemeenschap echter ook nog op een andere manier: ze is een symbool van eenheid en eigenheid. Voor het individu fungeert taal ook als middel om zich te identificeren met een bepaalde (sociale, culturele, regionale of lokale) groep. Headly Binderhagel, zelf geen Limburger van oorsprong, formuleert het in een interview naar aanleiding van zijn benoeming tot burgemeester van Nuth in *de Volkskrant* van 28 december 2002 als volgt:

“Als je Limburgs dialect spreekt, hoor je dingen die je anders niet te weten komt. Het dialect versterkt het onderling vertrouwen, geeft herkenning.”

Talen, inclusief het Nederlands, kennen een veelheid aan verschijningsvormen. Dat hangt samen met de heterogene samenstelling van de gemeenschap waarin ze functioneren. In een pluriforme samenleving komen niet alleen allerlei verschillende opvattingen, tradities, gebruiken, omgangsvormen en uitdrukkingswijzen voor, ook variatie op het gebied van taal is er een volkomen normaal verschijnsel (Werkgroep Variatiebeleid, 2003).

Wat men ‘het’ Nederlands noemt, is in feite een verzameling van historisch en structureel verwante en onderling samenhangende, in elkaar

overvloeiende taalvariëteiten. Onder ‘taalvariëteit’ verstaat men in de taalwetenschap een verschijningsvorm van een taal met een aantal specifieke kenmerken op meerdere linguïstische niveaus (uitspraak, lexicon, woordvorming, zinsbouw etc.). Wanneer er alleen maar sprake is van uitspraakverschillen, spreekt men van ‘accent’. Taalvariëteiten kunnen geografisch, sociaal, etnisch of situationeel bepaald zijn. Zo zijn bijvoorbeeld de dialecten van Kerkrade, Antwerpen of Groningen, streektaalen als het Nedersaksisch, het Nederlands gesproken in de Haagse Schilderswijk of door allochtonen van de tweede generatie, en het Nederlands gesproken in Suriname allemaal variëteiten van het Nederlands. Hoewel dat in het verleden niet altijd het geval is geweest, is een dergelijke brede definitie van ‘het’ Nederlands momenteel gangbaar en algemeen geaccepteerd in de taalwetenschap. Het gaat daarbij dus om eenheid in verscheidenheid, om een geheel van nauw verwante talige verschijningsvormen met gemeenschappelijke kenmerken en onderlinge verschillen.

Taalstatus en sociale status

Variatie is een wezenskenmerk van gedrag en dus ook van talige communicatie. De vanzelfsprekendheid van variatie in taalgebruik houdt niet in dat taalverschillen en taalgebruiksverschillen geen voorwerp van discussie zouden zijn of nooit problemen zouden opleveren. Integendeel, sinds mensenheugenis is er niet alleen sprake van verwondering maar ook van opwinding over de grote diversiteit aan talen, over de soms zeer omvangrijke variatie binnen die talen en over allerlei vormen van verscheidenheid in menselijk taalgedrag. Het spanningsveld tussen taaleenheid en taalverscheidenheid is sinds jaar en dag onderwerp van debat en voor sommigen voorwerp van aanhoudende zorg. De geschiedenis van de Toren van Babel is een van de meest sprekende voorbeelden in dit verband. Daarin komen immers niet alleen de verwondering over taalvariëteit en de zoektocht naar verklaringen aan de orde, maar ook de macht van taaleenheid en de onmacht van taalverscheidenheid (Vallen, 2000).

Commotie over taalverschillen ontstaat niet alleen wanneer deze, zoals in het oude Babylon, communicatie en samenwerking in de weg staan, maar ook, en misschien wel vooral, omdat mensen sterk de neiging

vertonen tot uitgesproken en vergaande oordelen over eigen en ander-mans taalgebruik. Deze oordelen kunnen sterk verschillen tussen (groepen) mensen. Dat komt doordat ze, net zoals allerlei andere normatieve opvattingen en waarde-oordelen, niet aangeboren zijn maar worden verworven tijdens de opvoeding in het gezin, in het onderwijs, in de werksituatie en in andere socialisatiecontexten. Door de grote diversiteit aan menselijke socialisatiepatronen zijn die verschillende opvattingen over taalverscheidenheid dus alleszins verklaarbaar. Oordelen over de kwaliteit, de adequaatheid en de status van talen en taalvariëteiten hangen meestal primair samen met de maatschappelijke status van de groepen die ze gebruiken, en in het verlengde daarvan met de context waarin ze worden gebruikt. Een hoge of lage status van een taal of taalvariëteit correspondeert veelal met de hoge of lage status van de gebruikersgroep. Het ingewikkelde samenspel van normen, waarden, attitudes, maatschappelijke status en taalgebruiksstatus bepaalt of en wanneer dialectsprekers of personen met bijvoorbeeld een Limburgs, Vlaams of Randstedelijk accent al dan niet serieus worden genomen, grappig, gezellig of ordinair worden gevonden of voor dom of brutaal worden versleten. In alledaagse situaties maar juist ook in de media is dit aan de orde van de dag en dat kan voor betrokkenen soms erg vervelend zijn. Illustratief in dit verband is wat Marcel Abrahams in *De Limburger* van 1 juni 2002 optekent uit de mond van Henk van Gelder, criticus van *NRC Handelsblad*:

“In de rest van Nederland wordt een beetje neergekeken op provincialen. [...] Een accent wordt gerelateerd aan dommigheid, onnozelheid. Denk maar aan de Frater Venantius-act van Wim Sonneveld of de Cora van Mora-reclame: Brabanders en Limburgers worden gezien als lollige objecten. Heb je weleens iemand met een Limburgs accent reclame voor laptops horen maken? In Hilversum laten ze die mensen alleen vlaaien of kroketten aan-prijzen.”

Veel ernstiger wordt het wanneer door de werking van dergelijke mechanismen ongenueanceerde opvattingen of vooroordelen gaan meespelen in situaties waarin het om de knikkers gaat. Dat is bijvoorbeeld het geval, wanneer als gevolg van taalgebruikskenmerken - zoals het spreken van een bepaald dialect of het hebben van een bepaald accent - de toegang tot bepaalde functies of beroepen wordt belemmerd. Ook in het onderwijs spelen deze mechanismen een niet te onderschatten rol. Een discrepantie

tussen de thuistaal en de op school gebruikte taal, meestal de standaardvariëteit van de dominante meerderheidstaal, kan een belemmering vormen voor de start, de verdere ontplooiing van kinderen op school en hun kansen op schoolsucces. Ook (on)bewuste associaties van leraren of historisch bepaalde onderwijstradities kunnen in dit verband een voor leerlingen negatieve rol spelen (Vallen, 2001). Taalverschillen kunnen met andere woorden een fundamenteel probleem vormen in omstandigheden waarin eentaligheid in een welbepaalde taal(variëteit) al dan niet expliciet en/of bewust als norm figureert. In een dergelijke context ligt, dat laat de geschiedenis van het onderwijs overduidelijk zien, al gauw het gevaar op de loer dat taalstructurele verschillen en taalgebruiksverschillen ten onrechte worden geïnterpreteerd in termen van taalachterstanden.

Taaldiversiteit en onderwijs

Het omgaan met maatschappelijke en talige heterogeniteit, meer concreet het spanningsveld tussen dialect en standaardtaal, is voor het onderwijs geen eenvoudige opgave. Het onderwijs als constituerende factor en product van de burgerlijke maatschappij, zoals die zich sinds de Verlichting heeft ontwikkeld, is in grote lijnen gebaseerd op het liberale principe van de universele gelijkwaardigheid van mensen. Dit gelijkheidsideaal heeft echter als keerzijde dat talige en culturele verschillen tussen individuen en groepen als minder belangrijk worden gezien. Primair gaat het er immers om dat iedereen gelijk is. Bij de overdracht van informatie, kennis, normen en waarden in het onderwijs wordt dit zichtbaar in processen van homogenisering die zich 'uniperspectivisch' richten naar de taal en cultuur van de dominante meerderheid. Volgens Herrlitz & Sturm (1994) geldt het met het oog op natievorming en natie-instandhouding als een traditioneel belangrijke opdracht voor het taalonderwijs om een homogene standaardtaalgemeenschap tot stand te brengen waarin alle andere talen en taalvariëteiten zoveel mogelijk worden gemarginaliseerd. Homogeniseringsprocessen in het onderwijs worden bijvoorbeeld zichtbaar in de 'monolinguale habitus' van leraren (Gogolin, 1994). Vanuit dit perspectief bezien, vormt veeltaligheid niet alleen een kernthema voor het onderwijs maar tevens een principieel maatschappelijk thema, dat niet alleen in dialect-standaardtaalsituaties maar ook tegen de achtergrond

van migratie, internationalisering en Europese eenwording vraagt om een multiperspectivische benadering. Daarbij zouden de gelijkwaardigheid van talen, taalvariëteiten en culturen en het respecteren van verschillen in dezen, veel meer dan tot dusver, het uitdagende en principiële uitgangspunt moeten vormen (vgl. Hanson & Bogaard, 2001).

In de taalwetenschappelijke en taaldidactische literatuur inzake de positie en betekenis van de dialecten en hun verhouding tot de standaardtaal in de context van het onderwijs, kunnen we sinds het midden van de negentiende eeuw twee basisposities onderscheiden: een strenge en een rekkelijke. Deze posities ten aanzien van wat al dan niet goed of acceptabel Nederlands is, blijken volgens Hagen & Vallen (1974) veelal verband te houden met het ingenomen standpunt ten aanzien van het eenheidskarakter van deze taal: wie de homogeniteit van het Nederlands benadrukt, gedraagt zich streng en accepteert bijgevolg geen taalvariatie op school. Wie overtuigd is van de heterogeniteit van het Nederlands en deze als natuurlijk gegeven accepteert, neigt tot een rekkelijk standpunt, waarin ruimte is voor talige variatie, ook in de standaardtaal. Paardekooper (1969) heeft dit verband tussen wetenschappelijke visie en attitude proberen te ondergraven door te suggereren dat strengheid en rekkelijkheid vooral te maken hebben met de eigen taalbeheersing. Hij beweerde dat iemand met een goede taalbeheersing uiteraard streng is:

“Maar omgekeerd zal iemand met een kleinere natuurlijke taalaanleg zich van z'n tekort op dit punt bewust zijn [...] en dat kan zo pijnlijk voor hem worden dat hij die toestand niet langer verdraagt. Dan is er maar één oplossing: hij moet ‘rekkelijk’ worden en de ABN-norm precies zover gaan verlagen tot hij er zelf aan voldoet.” (Paardekooper, 1969:30)

Rekkelijkheid, aldus Paardekoopers weinig wetenschappelijke diagnose, wordt pseudo-wetenschappelijk ingekleurd ter maskering van eigen taaltekort.

Wanneer men de in de literatuur geformuleerde visies op de mate van eenheid en variatie binnen het Nederlands nader onder de loep neemt, blijkt dat weinig steun op te leveren voor Paardekoopers verwijt. Het lijkt erop dat talige vooroordelen meer gezocht moeten worden in kringen van de pleitbezorgers van het eenheidskarakter van het Nederlands dan bij degenen die talige diversiteit als perspectief kiezen (Hagen & Vallen, 1974). We moeten echter ook constateren dat de verzamelde en geanalyseerde taalkundige en dialectologische gegevens over de heterogeniteit

van het Nederlands lange tijd weinig indruk hebben gemaakt. Het zijn vooral de indrukken en verwachtingen van de homogeniteitsaanhangers die in het verleden zijn doorgedrongen in taalmethodes en taaldidactische handboeken voor de lerarenopleiding. Dat is pas veranderd sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw, mede naar aanleiding van de in die tijd ontstane deficiet-differentiediscussie en de receptie daarvan in de taaldidactiek.

Onderzoeksoopdracht en opzet van het boek

Dit boek is totstandgekomen op initiatief van de *Raad veur 't Limburgs*. In het voorjaar van 2002 diende deze bij Gedeputeerde Staten van de Provincie Limburg een subsidieverzoek in voor een (analyse van bestaand) onderzoek naar “de positieve en negatieve invloeden van een tweetalige opvoeding op het schoolsucces van leerlingen uit het basisonderwijs en leerlingen uit het vervolgonderwijs.” Bij brief van 12 juli 2002 werd dit verzoek door Gedeputeerde Staten gehonoreerd met daarbij de aantekening dat een dergelijk onderzoek “van belang [is] voor de positionering van de dialecten in het algemeen en het Limburgs in het bijzonder binnen het onderwijs”, dat de uit het onderzoek resulterende publicatie “onder meer bedoeld [is] voor beleidsmakers op het gebied van taalbehoud van het Limburgs en onderwijs” en dat “het onderzoek aansluit bij het actieve beleid van de provincie Limburg op het gebied van de streektaal.” In het najaar van 2002 heeft *De Raod veur 't Limburgs* ons gevraagd genoemd onderzoek uit te voeren.

Omdat het niet de bedoeling was nieuw onderzoek te doen, hebben we vooral gebruik gemaakt van gegevens uit beschikbare literatuur en uit rapportages over al langer geleden en meer recent uitgevoerd onderzoek op het gebied van dialect en school in Nederlands Limburg. In de eerste categorie werd allereerst een onderscheid aangebracht tussen publicaties over de verhouding tussen dialect en standaardtaal en over de problematiek van dialect, standaardtaal en onderwijs in het algemeen en publicaties op deze terreinen over de situatie in Limburg in het bijzonder. Daarbij werd aandacht geschonken aan belangrijke historische en contemporaine ontwikkelingen en aan relevante taalwetenschappelijke, dialectologische en onderwijskundige opvattingen. Ook de vitaliteit van

het Limburgs, attitudes over dialect en standaardtaal en de publieke en politieke aandacht voor het Limburgs werden in beschouwing genomen. Daarnaast werd aandacht geschonken aan literatuur waarin visies en oordelen aan de orde komen over de kwaliteit van de talen en taalvariëteiten die worden gesproken door niet-standaardtaalsprekers en de mogelijke consequenties daarvan voor hun cognitieve ontwikkeling en kansen op schoolsucces. Ook de didactische consequenties van deze visies kregen daarbij aandacht.

Wat de rapportages over onderzoek betreft, werden allereerst twee onderzoeksprojecten, in Kerkrade en Gennep, onder de loep genomen, die inmiddels alweer meer dan vijftientig jaar geleden belangrijke gegevens hebben opgeleverd over de relatie tussen het spreken van dialect en schoolsucces in Limburg. Na een overzicht en analyse van de uitkomsten en de implementatie van deze projecten, zijn recente, veel grootschaliger onderzoeksgegevens over de invloed van dialect op schoolresultaten en dan met name de taalvaardigheid Nederlands in Limburg aan een nadere analyse onderworpen. Deze gegevens komen voort uit het landelijk-representatieve PRIMA-cohortonderzoek en maken daardoor vergelijkingen met andere gebieden in Nederland mogelijk. Ze worden in dit boek beschreven door Marjolein van den Nieuwenhof, Frans van der Slik en Geert Driessen van de Radboud Universiteit Nijmegen.

In het onderhavige Hoofdstuk 1 is kort de algemene en bredere context van het onderzoek geschetst en zijn al enkele centrale noties inzake de thematiek van dialect, standaardtaal en onderwijs aangestipt. Tevens is de onderzoeksvraag besproken en is aangegeven op welke wijze deze is geoperationaliseerd.

Hoofdstuk 2 is een inhoudelijk-introducerend hoofdstuk. Het stelt terminologische kwesties en inhoudelijke dilemma's aan de orde, besteedt aandacht aan enkele historische en linguïstische kwesties in verband met het Limburgs en wijdt beschouwingen aan het gebruik en de vitaliteit van het Limburgs, aan taalattitudinale gegevens en aan de publieke en politieke aandacht die het Limburgs ontmoet.

In Hoofdstuk 3 wordt ingegaan op verschillende perspectieven in het onderzoek naar dialect en schoolprestaties: de taalachterstandsbenadering en de taalverschilbenadering. Vervolgens worden de resultaten besproken van twee onderzoeken uit de taalverschiltraditie die werden uitgevoerd in

Kerkrade en Gennep in de jaren zeventig van de vorige eeuw en wordt aandacht besteed aan enkele onderwijspraktische consequenties daarvan.

De relatie tussen het spreken van een Limburgs dialect en taalvaardigheid Nederlands komt aan de orde in Hoofdstuk 4. Dit gebeurt op basis van gegevens uit het landelijk-representatieve PRIMA-cohortonderzoek. Hierbij worden de gegevens van leerlingen die een Limburgs dialect spreken vergeleken met die van Standaardnederlands, Fries of een ander Nederlands dialect dan Limburgs sprekende leerlingen.

In Hoofdstuk 5, ten slotte, worden de bevindingen van het uitgevoerde onderzoek gekoppeld aan de onderzoeksvraag en worden op basis daarvan conclusies geformuleerd over de relatie tussen het spreken van dialect en schoolsucces in Limburg.

We hopen dat deze publicatie en met name de conclusies in het laatste hoofdstuk beleidsmakers in staat zullen stellen aanbevelingen te formuleren die niet alleen voor dialectsprekende leerlingen en hun ouders en voor leraren en lerarenopleiders in Limburg relevant zijn maar ook voor de Limburgse dialecten zelf.

HOOFDSTUK 2

Dialect in Limburg

Sjaak Kroon en Ton Vallen

Dialect en standaardtaal

Als een taal verschillende variëteiten kent, is er meestal één die een overkoepelende gesproken en geschreven functie heeft en gestandaardiseerd is. Die variëteit wordt gewoonlijk aangeduid als 'standaardtaal'. In het geval van het Nederlands is de term 'Standaardnederlands' van toepassing. Het Standaardnederlands wordt vaak, en niet alleen in de volksmond, ook wel 'Algemeen Beschaafd Nederlands' of kortweg 'ABN' genoemd. Bij deze (historisch verklaarbare) benaming kunnen nogal wat vraagtekens worden geplaatst, omdat er de bedenkelijke suggestie van uitgaat dat mensen die die gestandaardiseerde variëteit niet (kunnen of willen) spreken zich in hun taalgebruik onbeschaafd zouden gedragen. Als alternatief voor ABN wordt ook wel 'Algemeen Nederlands' (AN) gebruikt.

Een taalvariëteit die is uitgegroeid tot een standaardtaal heeft in dat proces meestal vier fasen doorlopen (Cooper, 1989). Allereerst is er een periode waarin de betreffende variëteit (meestal door politiek-economische omstandigheden) in een voorkeurspositie is gekomen en als gevolg daarvan bij een grotere groep dan de oorspronkelijke sprekers in gebruik is geraakt als communicatiemiddel (selectie). Vervolgens zijn er instanties aan de slag gegaan die ervoor hebben gezorgd dat via woordenboeken, grammatica's, spellingvoorschriften en uitspraakgidsen de regulering van de betreffende variëteit is vastgelegd, zodat in ieder geval voor het schriftelijke en mondelinge formele gebruik duidelijk is hoe deze in elkaar zit en welke regels en afspraken van toepassing zijn (codificatie). Mede als gevolg van dat codificatieproces vindt er logischerwijs een verdere uitbouw van de gebruiksfuncties plaats, wat wil zeggen dat de voorkeursvariëteit steeds meer geschikt wordt (gemaakt) voor gebruik in alle

mogelijke vormen van formele en informele mondelinge en schriftelijke communicatie (elaboratie). Tot slot is er in ieder proces van taalstandaardisatie de fase waarin de taalvariëteit (tot nader order) wordt erkend en geaccepteerd als de overkoepelende variëteit van de grotere (taal)gemeenschap (acceptatie).

De Nederlandse standaardtaal heeft in een proces van eeuwen deze vier stappen doorlopen. Bijgevolg kan in aansluiting bij Hagen (1982) het Standaardnederlands worden omschreven als de variëteit van de Nederlandse taal die in de nationale taalgemeenschap een maximale communicatieradius en gebruiksfunctie bezit. In het verlengde hiervan kan een Nederlands dialect worden gekenschetst als een variëteit van de Nederlandse taal die in vergelijking met het Standaardnederlands in de nationale taalgemeenschap een beperkte communicatieradius en gebruiksfunctie heeft. Uit deze omschrijvingen blijkt dat de notie 'taal', in ons geval Nederlands, een containerbegrip is voor een bonte verzameling van variëteiten die op basis van verwantschap en/of politieke constellatie, ondanks vaak grote onderlinge verschillen, als een eenheid of continuüm kunnen worden beschouwd.

In overwegend dialectsprekende gebieden als Limburg vullen dialect en standaardtaal elkaar in het dagelijkse taalverkeer veelvuldig aan. Ze zijn, met andere woorden, complementair: in sommige situaties wordt de ene, in andere situaties de andere variëteit gesproken. In dergelijke situaties van maatschappelijke en individuele tweetaligheid wordt in formele en officiële situaties en in de meeste institutionele contexten (waaronder ook het onderwijs) meestal, en in het schriftelijke formele taalverkeer altijd, de standaardtaal gebruikt. In het alledaagse informele mondelinge taalverkeer wordt overwegend dialect gebruikt. Daarbij moet wel worden aangetekend dat het dialect door het toegenomen gebruik van de standaardtaal en door processen van schaalvergroting in veel gebieden onder druk staat. Een dergelijke situatie van tweetaligheid, zoals we die ook in Limburg aantreffen, wordt 'diglossie' genoemd. Kenmerkend voor diglossie-situaties is ook het statusverschil tussen de beide betrokken talen of taalvariëteiten: de bij formele, institutionele en schriftelijke communicatie gebruikte taalvariëteit (de standaardtaal) heeft in het publieke domein een groter prestige dan de informeel gesproken vorm. In informele domeinen en met name in de privé-sfeer geldt dat

meestal niet of in veel mindere mate en kunnen de statusverhoudingen zelfs andersom liggen: dan geniet het dialect vaak het meeste aanzien.

Mede als gevolg van het proces van natievorming in het Europa van de negentiende eeuw, het daardoor versnelde standaardisatieproces en de toename van het grootschaliger gebruik van standaardtalen binnen de meeste West-Europese taalgemeenschappen, is de positie van de dialecten drastisch veranderd. Dat geldt ook voor Nederland, waar allereerst de dialecten in de steden en later ook die op het platteland een steeds uitgesprokener sociaal profiel hebben gekregen (zie Kruijsen & Van der Sijs, 1999). De oorspronkelijk regionale of zelfs lokale dialecten kregen daardoor steeds meer ook het karakter van sociolecten. Standsverschillen kwamen steeds sterker in taalgebruiksverschillen tot uitdrukking. Dialect werd steeds meer de taal van de lagere sociale milieus. Wat voor gevolgen dit kan hebben in termen van attitudes, oordelen en vooroordelen ten opzichte van dialectsprekers is al aan de orde geweest. Dit proces van ‘sociolectisering’ van de oorspronkelijke lokale en regionale dialecten voltrekt zich echter in Limburg in het algemeen en in sommige Limburgse steden in het bijzonder (vgl. bijvoorbeeld de situatie in Maastricht met die in Heerlen) in mindere mate en in een minder snel tempo dan in de rest van Nederland.

Taaleenheid, taalvariatie en taalonderwijs

In het verleden hebben de voorstanders van de homogeniteit van het Nederlands meer invloed op het onderwijs gehad dan de aanhangers van de heterogeniteitsgedachte. Natuurlijk zijn er ook invloedrijke heterogeniteitsaanhangers geweest. Zo kan worden gewezen op de Nijmeegse taalgeleerde Van Ginneken (1913), die als eerste de poging ondernam om het Nederlands in al zijn uitbundige heterogeniteit of, zoals hij zelf zegt, ‘regenboogkleuren’ (Van Ginneken & Endepols, 1917), te beschrijven. Op basis van zijn gegevens betrok Van Ginneken de stelling dat

“ook onze Nederlandsche taal niet zóó eenzelvig [is], dat er niet de minste rimpel of groeve meer afsteken zou op heel ons gladde gebied. Neen, ook de algemeen Nederlandsche taal is een organisme, ze bestaat uit verschillende groepstalen, die ook als organen samen en dooreenwerken aan het zich weliger ontwikkelende taalleven.”

Overdiep & Van Es (1949) komen eveneens op basis van verzamelde taalgegevens tot het oordeel dat alleen in de geschreven vorm van een algemeen Nederlands kan worden gesproken en dat het Standaardnederlands als gesproken realiteit eigenlijk niet bestaat. Overigens stonden deze vertegenwoordigers van een heterogene visie op taal niet alleen in de taalwetenschap (we noemen onder anderen Kloeke, 1951 en Gerlach Royen, 1935 en 1937) en ook de dialectologie heeft zich wat dat betreft zeker niet onbetuigd gelaten (zie bijvoorbeeld Weijnen, 1939 en 1948). De boventoon in de debatten en geschriften werd echter vooral gevoerd door de aanhangers van de homogeniteitsgedachte met hun strenge normatieve standpunt inzake het Nederlands. We zullen dat hier met enkele voorbeelden illustreren. Voor meer informatie over de tegenstelling tussen ‘rekkelijken’ en ‘strengen’ verwijzen we naar Hagen & Vallen (1974).

Daan (1959) heeft erop gewezen dat men het sociale stigma dat resulteert uit het beschrijven van standaardtaal en dialect in termen van beschaafd en onbeschaafd al onverhuld aantreft in grammatica's van de negentiende eeuw. Zo schrijft Terweij (1885) bijvoorbeeld:

“De taal welke door de beschaafde Nederlanders wordt gesproken en geschreven draagt den naam de Nederlandsche taal [...]. De talen, welke door de onbeschaafde Nederlanders worden gesproken, zelden geschreven, dragen de naam van tongvallen (dialecten).”

Den Hertog (1892) onderscheidt twee taalsoorten: ‘dialect’ en ‘beschaafde taal’. Uittalingen van zo'n vijftig jaar later doen daar bepaald niet voor onder. Van Nispen (1946:58), die in kringen van het katholiek onderwijs een autoriteit was op het gebied van de taaldidactiek, weidt uitvoerig uit over ‘onbeschaafde’ dialectsprekers. Nadat hij heeft vastgesteld dat beschaving en cultuur zich manifesteren in beheersing, houdt hij zijn lezers het volgende voor:

“Anderen kennen dit zelfbedwang niet; het zijn de onbeschaafden. Hun levensmilieu, hun verschijning, hun optreden tegenover medemensen getuigt van gebrek aan contrôle en tucht. Gemakzucht, zelfzucht missen bij hen de rem van de zelfbeheersing. Dat openbaart zich in hun levensuitingen. Ook in hun taal, in hun dialect. Er is een luiheid van tong en van lippen. Klanken worden niet afgewerkt of totaal verwaarloosd. De nivellerende tendenties, die een gevolg zijn van de inertie van de spraakorganen, en die overigens in elke taal werkzaam zijn, hebben bij hen de vrije teugel.”

Ook Gertenbach & Van Slooten (1957:16) laten er bij de toenmalige hoofdakte-studenten geen misverstand over bestaan wat zij onder ‘de beschaafden’ moeten verstaan:

“De taal van de minister in de vergadering der Staten Generaal - de rechter in de rechtszaal - de predikant op de kansel - de advocaat in zijn pleidooi - de leraar voor zijn klas - de onderwijzer in de school - de notaris bij een publieke verkoping - de officier die zijn troepen commandeert - zij mogen in Groningen of Middelburg, Maastricht of op Texel geboren zijn: ’t Is de algemene taal die we uit hun mond horen, de taal die staat tegenover elk bijzonder dialect.”

Aan bovenstaande voorbeelden kunnen moeiteloos vele andere worden toegevoegd. Ze maken de negatieve connotaties duidelijk die door de historisch dominante homogeniteitsstroming aan (het spreken van) dialect gekoppeld zijn. Ze laten bovendien zien dat decennia lang aanstaande onderwijzers en leraren in de taaldidactische literatuur overwegend geconfronteerd zijn met allerlei uitspraken over de kwalitatieve ongelijkwaardigheid van de taal en het taalgebruik van verschillende groepen Nederlandssprekenden. In de huidige taaldidactische literatuur voor de Pabo komen dergelijke ongenueanceerde opvattingen niet meer voor (vgl. Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, 1992; Paus e.a., 2002). Dat wil echter nog niet zeggen dat ze in het onderwijs of daarbuiten niet meer bestaan of niet meer worden geventileerd ten aanzien van het taalgebruik van dialectsprekers, bepaalde accenten of het gebruik van de eerste of de tweede taal door andere sprekersgroepen, zoals bijvoorbeeld Turkse of Marokkaanse Nederlanders. Ook in de hedendaagse pers kan met regelmaat de nagalm van dergelijke visies en oordelen, al dan niet in bedekte termen, worden aangetroffen. De volgende recente ‘Limburgse’ voorbeelden zijn daar een illustratie van.

In *De Limburger* van 1 juni 2002 typeert Marcel Abrahams het Nederlands van zuiderlingen die ‘boven de grote rivieren’ zijn gaan wonen. Connie Palmen, bijvoorbeeld, is woonachtig in Amsterdam maar komt uit het Midden-Limburgse St. Odiliënberg.

“Om dat feit te maskeren heeft ze zich een harde ‘g’ aangeleerd en de melodie van haar accent onderdrukt, net zoals zoveel van haar streekgenoten die in het westen zijn beland. Bij de eerste ‘g’ van een woord doet Palmen nog voorkomen alsof ze in het hartje van de Jordaan is geboren. Bij een tweede ‘g’

slaagt dat plan nog ten dele, maar een volgende ‘g’ of ‘r’ leidt tot een mondhygiënische catastrofe. Bij een woord als ‘goedgelovig’ zakt ze dan ook reddeloos weg in de roomse boter van haar zuidelijke accent.”

Ook Huub Stapel passeert de revue. Hij woont, net als Palmen, in Amsterdam maar zijn wieg stond in het Midden-Limburgse Tegelen,

“waar de ‘g’ op zachte wijze wordt uitgesproken en de ‘r’ achterin de keel wordt gevormd [...]. Er is echter iets vreemd aan de hand met Huub Stapel. Als hij voor de camera’s van een niet-Limburgse televisie- of radiozender wordt geïnterviewd, wordt het vermoeden van een vervelend spraakgebrek gewekt. Zijn Limburgse ‘r’ klinkt verwrongen, zijn Bourgondische ‘g’ is harder, en vooral: onnatuurlijker.”

In *de Volkskrant* van 12 april 2003 doet Cornald Maas verslag van het Colloquium Nobelprijswinnaars dat plaatsvond aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam. Aanleiding was de honderdste geboortedag van Nobelprijswinnaar Jan Tinbergen. Het colloquium werd door (toen nog) demissionair minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Van der Hoeven in het Engels geopend “met een redevoering waarin haar zachte g als sneeuw voor de zon verdwijnt” aldus Maas, die verder opmerkt dat “haar Engels [...] nogal wat aangenamer [is] dan haar Nederlands.” In de *Spits* van 24 april 2003 wordt de Nederlandse speelfilm *Van God Los* besproken. Deze thriller is gebaseerd op het verhaal van de Bende van Venlo, een groepje criminelen dat halverwege de jaren negentig Nederland schokte met minsten zeven en volgens sommigen zelfs veertig moorden. Wat de recensent vooral goed vindt aan de film is de consistent goed getroffen sfeer. Een element daarvan betreft het taalgebruik:

“De accenten van de acteurs zijn dan wel geen authentiek Limburgs te noemen maar ze weten de zachte g beter vast te houden dan hun collega’s uit *Volle Maan* het Tukkers geknauw.”

Dialectgebruik en dialectvitaliteit in Limburg

In Nederland is tot dusver nooit landelijk-representatief, sociolinguïstisch onderzoek uitgevoerd naar de mate en kwaliteit van dialectgebruik op basis van daadwerkelijke taalgebruiksgegevens. Daarin staat Nederland overigens niet alleen. Dat wil niet zeggen dat er helemaal geen gegevens beschikbaar zijn waaruit het een en ander is af te leiden. Deze gegevens

zijn zonder uitzondering gebaseerd op oordelen en inschattingen van taalgebruikers over eigen en andermans taalgedrag. Bij dit soort oordelen spelen altijd statuspercepties inzake dialect en standaardtaal een rol. We weten met andere woorden niet in welke mate deze oordelen corresponderen met het daadwerkelijk in de alledaagse communicatie vertoonde taalgedrag. Tegen deze achtergrond, en dus met de nodige slagen om de arm, worden in het volgende enkele gegevens gepresenteerd over de mate van dialectgebruik in Nederland in het algemeen en Limburg in het bijzonder.

In 1965 verzamelde Weijnen met Nijmeegse studenten gegevens over dialect en standaardtaal bij schoolkinderen in de Limburgse plaatsen (van Zuid naar Noord) Eijsden, Maastricht, Mesch, Heerlen, Weert, Nederweert, Venlo, Blerick, Gennep en Ottersum. In grote lijnen kwam daaruit naar voren dat het gemiddelde dialectgebruik in al deze plaatsen destijds rond de 80 procent lag, met een duidelijke uitzonderingspositie voor Heerlen, waar het percentage ruim onder de 50 uitkwam (Weijnen, 1967). Uit Weijns gegevens kwam verder naar voren dat het dialectspreken afneemt naarmate de urbanisatiegraad en het ouderlijk beroepsniveau toenemen. Dat bleek ook uit een in de Noord-Limburgse plaatsen Gennep, Ottersum en Ven-Zelderheide in 1975 bij de ouders van 375 basisschoolleerlingen afgenomen enquête (Giesbers, Kroon & Liebrand, 1978). Waar Weijnen in 1965 nog vaststelde dat in Gennep 72 procent en in Ottersum 99 procent van de kinderen dialect op straat sprak, blijken tien jaar later ongeveer 45 procent van de leerlingen als overwegend dialectsprekend, ongeveer 39 procent als overwegend standaardtaalsprekend en ongeveer 15 procent als afwisselend dialect-standaardtaalsprekend te kunnen worden geclassificeerd. Van de vaders spreekt in 1975 35,8 procent en van de moeders 30,2 procent dialect met hun kinderen. Voor de vaders waren die getallen in 1965 nog 66,7 procent in Gennep en 94,1 procent in Ottersum. Zowel het beroepsniveau van de vader als het opleidingsniveau van de moeder bleken van invloed te zijn op de mate van dialectgebruik in die zin dat in gezinnen met hogere beroeps- en opleidingsniveaus eerder standaardtaal gesproken werd. De tussen 1965 en 1975 geconstateerde achteruitgang van het dialect wordt bevestigd door onderzoeksgegevens uit het midden van de jaren tachtig. Uit een in 1984 in Ottersum huis-aan-huis verspreide dialectenquête blijkt dat dan

58,5 procent van de respondenten (n=267) van huis uit dialect spreekt. Het gebruik van het dialect in het gezin is echter, vergeleken met eerdere onderzoeksgegevens sterk teruggelopen: nog maar 32,5 procent van de vaders en 24,4 procent van de moeders spreekt dialect met de kinderen. In een tijdsbestek van twintig jaar blijkt de rol van het dialect als taal in de primaire socialisatie aanzienlijk aan belang te hebben ingeboet (Giesbers, 1989).

In de jaren negentig van de vorige eeuw zijn gegevens over dialectgebruik beschikbaar gekomen uit het PRIMA-cohortonderzoek. Deze zijn gebaseerd op schriftelijke bevraging van taalgebruiksoordelen bij een landelijk-representatieve steekproef van informanten. Aan dit onderzoek wordt ook uitgebreid aandacht besteed in Hoofdstuk 4.

De taalgebruiksgegevens uit het PRIMA-onderzoek betreffen het door ouders gerapporteerde taalgedrag van basisschoolleerlingen in groep 4 met betrekking tot vier gesprekssituaties: met moeder, met vader, met broers en zussen en met vrienden en vriendinnen. Tevens rapporteerden de ouders over hun eigen onderlinge taalgebruik. Over de resultaten van dit onderzoek inzake het gebruik van Standaardnederlands versus dialect is uitgebreid bericht door Driessen & Withagen (1998). In het onderstaande wordt daarom volstaan met een samenvatting van enkele van de resultaten inzake het door de bevroegde ouders gerapporteerde dialectgebruik (zie Tabel 2.1). Deze stammen uit het PRIMA-onderzoek (Driessen & Withagen, 1998) en het in 1993/1994 uitgevoerde CBS-schoolloopbanenonderzoek (Boves & Vousten, 1996).

Tabel 2.1: Gebruik van dialect en Fries door ouders en kinderen in Nederland en enkele provincies

Plaats	Ouders onderling*	Ouders met kinderen**	Kinderen onderling*
Nederland	26,1	12,2	12,8
Limburg	60,6	35,3	46,6
Drenthe	55,6	19,5	19,4
Groningen	41,9	11,4	12,1
Overijssel	35,7	15,3	7,8
Zeeland	30,9	11,1	14,9
Friesland	57,8	46,0	46,7

* Driessen & Withagen (1998); ** Boves & Vousten (1996)

Op basis van het PRIMA-bestand komen Driessen & Withagen (1998) voor dialect en Fries samen tot een gemiddeld landelijk gebruikspercentage van 26,1 procent. Volgens Jungbluth e.a. (1996), die gebruik maken van dezelfde gegevens, spreekt ongeveer 19 procent van de ouders in de hoogste milieugroepen en ongeveer 36 procent van de ouders in de laagste milieugroepen met kinderen in groep 4 van de basisschool naar hun eigen oordeel onderling overwegend dialect. Koplopers in onderling dialectgebruik, opnieuw volgens Driessen & Withagen (1998), zijn de ouders in Limburg (60,6%) en Drenthe (55,6%), op afstand gevolgd door die in Groningen (41,9%), Overijssel (35,7%) en Zeeland (30,9%). In Friesland spreekt naar eigen zeggen 57,8 procent van de ouders Fries met elkaar. Met hun kinderen spreken ouders minder dialect of Fries dan onderling. Wat het gebruik van Fries of dialect door de kinderen zelf betreft, komen Driessen & Withagen (1998) op grond van de inschattingen door de ouders tot een gemiddeld landelijk percentage van 12,8 procent, met opnieuw Limburg (46,6%) en (beduidend lager) Drenthe (19,4%) als koplopers. In de regel wordt met de vader iets meer dialect gesproken dan met de moeder en de andere familieleden; relatief het minst vaak gebeurt dat met vrienden en vriendinnen. Landelijk gezien is het overwegend spreken van dialect door kinderen uit (destijds) groep 4 van de basisschool dus ongeveer gehalveerd in vergelijking met de mate waarin hun ouders dat doen (26,1% tegenover 12,8%). Deze afname in (gerapporteerd) dialectgebruik verloopt in Limburg (60,6% ouders tegenover 46,6% kinderen) aanzienlijk minder snel dan in de rest van Nederland en gebeurt daarmee in ongeveer hetzelfde tempo als de afname van het Fries spreken in Friesland (57,8% ouders tegenover 46,7% kinderen).

Boves & Vousten (1996) leiden uit gegevens die werden verzameld in het CBS-schoolloopbanenonderzoek bij een landelijk-representatieve steekproef van leerlingen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs in het schooljaar 1993/1994 af dat 12,2 procent van de in Nederland geboren ouders of verzorgers een Nederlands dialect of Fries met hun kinderen spreekt. In Limburg is dit ruim 35 procent (zie Tabel 2.1). Ter vergelijking: in de provincies Noord-Holland, Zuid-Holland en Utrecht ligt het aandeel onder de 4 procent, in Overijssel ligt het op ongeveer 15 procent, in Drenthe op ongeveer 20 procent en in Friesland spreekt 46 procent van alle ouders meestal Fries met hun kind.

Hoewel bovenstaande cijfers, zoals gezegd, met de nodige voorzichtigheid moeten worden beschouwd, vormen ze een duidelijke indicatie van een grotere resistentie van de Limburgse dialecten in vergelijking met die in andere provincies.

In de jaren negentig van de vorige eeuw zijn in veel plaatsen taalbehoeftepeilingen uitgevoerd in het kader van de Wet inzake het Onderwijs in Allochtone Levende Talen uit 1995 (vgl. Extra e.a., 2002 en Extra, 2003). In de Limburgse steden Heerlen en Maastricht werd bij basisschoolleerlingen, behalve naar allochtone talen, ook geïnformeerd naar het gebruik van dialect naast of in plaats van Standaardnederlands in de thuissituatie.

Van de ruim 6.800 door Paumen (1997) in Heerlen bevraagde leerlingen gaf 21 procent aan dat bij hen thuis, naast of in plaats van (Standaard)nederlands, dialect wordt gebruikt (ter vergelijking: 17 procent noemde een allochtone taal, waarbij conform de verwachting het Duits koploper was, op de voet gevolgd door het Arabisch). Het door de Heerlense leerlingen gerapporteerde dialectgebruik ligt daarmee flink onder het door ouders voor henzelf (60,6%) en voor hun kinderen (46,6%) gerapporteerde Limburgse gemiddelde (zie Tabel 2.1).

In Maastricht werden in een soortgelijk taalpeilingsonderzoek ruim 9.500 basisschoolkinderen bevraagd. Van hen gaf 58 procent aan dat er bij hen thuis, naast of in plaats van het Nederlands, Maastrichts dialect wordt gesproken, wat hoger is dan het Limburgse gemiddelde. In dit onderzoek werd voor de diverse door de leerlingen genoemde thuistalen op basis van de criteria taalconcurrentie, taalvaardigheid, taalkeuze, taal-dominantie en taalpreferentie ook een taalvitaliteitsindex berekend. De daaruit resulterende vitaliteitsscore van 81,6 voor het Maastrichts ligt veel hoger dan de scores voor de andere in Maastricht genoemde (allochtone) talen (Van der Avoird e.a., 2001). Deze uitzonderlijk hoge score voor het Maastrichts laat volgens Extra e.a. (2002:150)

“een ongeëvenaarde vitaliteit van het Maastrichts zien in vergelijking met alle andere talen, inclusief het Fries waarvan de vitaliteit temidden van alle allochtone talen relatief gering is.”

De op een na hoogste vitaliteitsscore in alle Nederlandse steden waar dergelijke taalpeilingsonderzoeken werden uitgevoerd, is geregistreerd voor het Turks (score 71), wat laat zien dat het Maastrichts in het Neder-

landse taallandschap van autochtone en allochtone talen en taalvariëteiten een bijzondere positie inneemt. Met een variant van een welbekende Groningse slogan zou dan ook met betrekking taalvitaliteit in Nederland kunnen worden gesteld: “Er gaat niets boven Maastrichts!”

Van de Wijngaard (1999:233) merkt over de status en de vitaliteit van het Maastrichts onder meer het volgende op:

“De Maastrichtenaar is buitengewoon trots op zijn dialect. Het vormt het verbindende element waarmee hij zich, ongeacht zijn sociaal-economische positie, als inwoner van die stad naar de buitenwacht kan manifesteren. Nieuwkomers, die bijvoorbeeld voor studie of werk naar Maastricht komen, merken dat meteen. Het is dan ook niet ongebruikelijk dat niet-dialectsprekers zich het Maastrichts eigen maken, sterker nog, het is eigenlijk wel een ‘must’ als men in Maastrichtse kringen wil meetellen.”

De empirische gegevens over de vitaliteit van het Maastrichts worden ondersteund door de resultaten van sociolinguïstisch attitude-onderzoek, zoals dat bijvoorbeeld door Münstermann (1992) en meer recent door Paanakker (2000) in diverse stadswijken en bij uiteenlopende leeftijdsgroepen is uitgevoerd. Van de Wijngaard (1999:234) merkt over het eerstgenoemde onderzoek op dat er geen duidelijk verschil naar voren kwam in het gebruik van het Maastrichts door de diverse lagen van de bevolking en dat de waardering ervan groot is. Voor de Maastrichtenaren scoort hun dialect niet alleen hoog op kenmerken als gezelligheid, hartelijkheid, eerlijkheid, humor en vriendelijkheid, maar ook op kenmerken als beleefdheid en correctheid. De laatste twee kenmerken worden in andere dialectgebieden vooral met de standaardtaal geassocieerd. Verder bleek uit Münstermanns studies dat het Maastrichts in alle (formele en informele) gebruikssituaties hoog scoort. Wel was er sprake van een lichte teruggang van het gebruik van het Maastrichts bij de jongere generaties ten gunste van de standaardtaal, maar die was geringer dan bij andere dialecten.

De alleszins optimistische uitspraken van Münstermann (1992) over het Maastrichts worden door Paanakker (2000) deels ondersteund, maar deels ook genuanceerd. Zij deed in Maastricht ruim tien jaar na dato een gedeeltelijke replicatie van het taalattitude-onderzoek van Münstermann. Uit haar eindconclusie, die hieronder integraal is opgenomen, komt duidelijk naar voren waarin die nuances liggen en welke tendensen er te

bespeuren zijn (zie voor een historische schets van de taalsituatie in Maastricht ook Kessels-van der Heijde, 2002):

“De attitude van inwoners van Maastricht ten opzichte van het Maastrichts is nog steeds zeer positief. Hoewel het Nederlands voor de informanten meer status heeft, zijn ze het er allemaal over eens dat het Maastrichts aantrekkelijker is. Er is een verschil tussen de attitude van mensen die oorspronkelijk in Maastricht geboren zijn en mensen die niet oorspronkelijk uit Maastricht komen. Dit uit zich vooral in het loyaliteitsgevoel dat mensen met de stad en het dialect hebben en de taalkundige waarde die ze aan het Maastrichts toekennen. ‘Allochtone’ Maastrichtenaren hebben een minder sterk loyaliteitsgevoel ten opzichte van Maastricht en het Maastrichts dan ‘autochtone’ Maastrichtenaren. Daarnaast schatten ze de taalkundige waarde van het Maastrichts lager in dan de ‘autochtone’ inwoners.

Er zijn verschillende resultaten gevonden die duiden op een verandering in de houding van Maastrichtenaren die een verschuiving in de taalsituatie in Maastricht tot gevolg kunnen hebben. In vergelijking met tien jaar geleden is de houding van de ‘autochtone’, Maastrichts sprekende inwoners iets minder positief geworden. Ook blijkt dat jongere informanten het Maastrichts steeds meer gaan zien als een gezelligheidsdialect. Ze schrijven aan het Maastrichts steeds minder status toe in tegenstelling tot oudere ‘autochtone’ informanten. Verder hebben ‘allochtone’ Maastrichtenaren een minder positieve houding ten opzichte van het dialect dan ‘autochtone’ Maastrichtenaren. ‘Autochtone’ jongere informanten nemen hierbij een tussenpositie in. Al deze resultaten wijzen erop dat attitudes ten opzichte van het Maastrichts minder positief worden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat Maastricht zijn geïsoleerde karakter met de jaren is kwijtgeraakt en dat de inwoners zich niet meer alleen Maastrichtenaren voelen, maar ook Nederlanders. Het gevoel van onthechting dat de inwoners van Maastricht ooit kenmerkte, lijkt verdwenen.

Als deze ontwikkeling doorzet en de houding ten opzichte van het Maastrichts negatiever wordt, kan dit een sterk effect hebben op de taalsituatie. Op dit moment zijn de veranderingen sinds het onderzoek van Münstermann nog gering. Hierbij dient echter in aanmerking te worden genomen dat een kleine verschuiving de aanzet kan zijn tot een grotere. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen of de bevindingen uit dit onderzoek ook van toepassing zijn op andere groepen binnen de totale bevolking van

Maastricht en of de veranderingen in de taalattitudes van inwoners van Maastricht in de komende jaren zullen doorzetten.” (Paanakker, 2000:79)

De gepresenteerde gegevens wijzen erop dat het dialectspreken in Limburg minder sterk sociaal gestratificeerd is dan in de rest van Nederland. De interactie in de moedertaal tussen alle rangen en standen van de bevolking is een factor die kan bijdragen aan taalbehoud.

De meest recente informatie over het gebruik van de Limburgse dialecten en over de opvattingen en houdingen van Limburgers tegenover hun eigen dialecten vinden we in de uitkomsten van de tussen augustus 2001 en april 2002 gehouden Grote Limburg-Enquête (Belemans, 2002 en 2003). Deze niet-representatieve enquête - ieder die wilde kon een digitaal antwoordformulier inzenden - leverde 1.599 bruikbare antwoordformulieren op. Ze laat zien dat 99 procent van de in Limburg wonende respondenten het dialect van zijn of haar woonplaats zegt te kunnen verstaan, terwijl 83 procent zegt dit dialect ook te kunnen spreken. Situaties waarin meer dan 80 procent van de respondenten aangeeft meestal dialect te spreken, zijn gesprekken met andere dialectsprekers uit de woonplaats, met de ouders, met vrienden, met de kapper, met de bakker/slager, met de mensen in de eigen straat en met een onbekende die in haar of zijn Limburgs dialect de weg vraagt. Tussen de 60 en 80 procent zegt meestal dialect te spreken met de partner thuis, met de partner als er vreemden bij zijn en met de kinderen en minder dan 60 procent zegt dialect te spreken op het werk of op school, met de huisarts en aan de telefoon met een onbekende.

Zoals Tabel 2.2 laat zien, worden deze taalgebruiksgegevens duidelijk weerspiegeld in de zeer positieve opinies van de Limburgse respondenten over dialect en dialectsprekers. In de tabel zijn alleen de stellingen opgenomen waarop meer dan 80 procent van de respondenten eensluidend positief dan wel negatief reageerde. De grootste eensgezindheid in positieve zin treffen we aan bij de stelling dat je aan bekende Nederlanders uit Limburg best mag horen waar ze vandaan komen (93,3%); de grootste eensgezindheid in negatieve zin bij de stelling dat dialect een slordig, plat taaltje zou zijn (96,15%). Waar in de (Nederlandse) media het Limburgs, zoals we zagen, vaak wat lacherig en spottend wordt bejegend, reageren de Limburgse respondenten zelfbewust: er is in hun

ogen niets mis met het Limburgs en dat steken ze niet onder stoelen of banken.

Tabel 2.2: Opinions over dialect en dialectsprekers (globale scores boven 80%; naar Belemans, 2002:21-22)

Stelling	Eens
Aan bekende Nederlanders uit Limburg mag je best horen waar ze vandaan komen	93,3%
Dialect spreken schept een gezelliger sfeer dan Algemeen Nederlands (AN) spreken	84,2%
De Limburgse dialecten zijn rijker en mooier dan het AN	82,8%
Wie zijn dialect verliest, verliest een stuk van zijn eigenheid	82,4%
Op regionale en lokale radiostations zou meer dialect moeten worden gesproken	82,3%
De Limburgse dialecten zullen altijd blijven bestaan, ook al verkleinen de verschillen	80,7%
Stelling	Oneens
Dialect is een slordig, 'plat' taaltje	96,15%
Dialect wordt vooral gesproken door wie niet beter kan	90,63%
Dialect is datgene wat ieder van ons spreekt, zodra hij niet voldoende zijn best doet om keurig AN te spreken	84,90%
Met de kinderen thuis dialect spreken, is nadelig voor hun latere AN-kennis	81,19%

De stelling “Dialect is vooral de omgangstaal van de oudste generatie” is niet in Tabel 2.2 opgenomen omdat ze de 80-procentgrens niet haalde maar uitkwam op een score van 60,21 procent. Toch is de respons op deze stelling van belang vanwege het opmerkelijke leeftijdseffect. Een ruime meerderheid van de respondenten onder de dertig jaar is het met de stelling namelijk oneens en een ruime meerderheid van de respondenten boven de zestig jaar is het met de stelling eens. Deze uitkomst laat volgens Belemans (2002) zien dat de Limburgse jeugd het niet eens is met de visie van de oudste generatie dialectsprekers die zichzelf zien als de gebruikers en behoeders van hét dialect en vinden dat de jeugd geen dialect meer spreekt:

“Wellicht is de kern van de generatiekloof die hier zichtbaar wordt precies de definiëring van de term ‘dialect’. Oudere Limburgers definiëren dialect op een statische en aan hun generatie gebonden manier, stellen vast dat de jeugd een op veel punten daarvan verschillende omgangstaal gebruikt en conclu-

deren daaruit dat de jeugd geen dialect meer spreekt. Limburgse jongeren zien dialect daarentegen als een dynamisch, van generatie op generatie veranderend gegeven en claimen bijgevolg dat hun omgangstaal, hoe verschillend die ook is van hetgeen hun grootouders spreken, het hedendaagse Limburgse dialect is.” (Belemans, 2002:22)

Hoe de ontwikkelingen in Limburg in de toekomst ook zullen zijn, de gepresenteerde cijfers en beschouwingen over het gebruik van en de opinies over de Limburgse dialecten laten zien dat het dialect in Limburg (nog) springlevend is. Over de wijze waarop ervoor gezorgd kan worden dat dit ook zo blijft, hebben de respondenten van de Grote Limburg-Enquête zeer uitgesproken opvattingen. Van de veertien in de enquête opgesomde mogelijke actiepunten om het Limburgs levend te houden, zijn er slechts vier die door meer dan 50 procent van de respondenten doeltreffend worden geacht. Ze staan in Tabel 2.3.

Tabel 2.3: Actiepunten tot behoud van het Limburgs (globale scores boven 60%; naar Belemans, 2002:39)

Actiepunt	Eens
De kinderen in het Limburgs opvoeden	82%
Meer Limburgs op de regionale radio en televisie	70%
In het onderwijs structurele aandacht schenken aan het Limburgs	64%
In zoveel mogelijk situaties het Limburgs gebruiken	60%

Precies deze combinatie van actiepunten voor taalbehoud in het privé-domein (het gezin) en het publiek-institutionele domein (media en onderwijs) wordt in de literatuur over etnolinguïstische vitaliteit beschouwd als een optimale context voor taalbehoud (Fishman, 1991). Zonder actieve participatie van de taalgebruiker is taalbeleidsmatige actie van de overheid tot mislukken gedoemd en hetzelfde geldt voor het particuliere initiatief van taalgebruikers als dat geen institutionele ondersteuning geniet.

Dialect en taalpolitiek

Onder de kop *Twaalf Provinciën, Dertien Liederen* geeft de internetsite <http://www.wilhelmus.nl> een overzicht van de Nederlandse provinciale

volksliederen (met muziek). De Provincie is de laatste jaren een betwist onderdeel van de bestuurlijke structuur van Nederland. Met regelmaat gaan er stemmen op om in het kader van bestuurlijke vernieuwing of met het oog op schaalvergroting en functionaliteit de Provincie als bestuurslaag af te schaffen. Dergelijke voorstellen leiden over het algemeen niet tot grote publieke commotie, waarschijnlijk mede omdat men zich niet goed kan voorstellen dat bedoelde plannen echt realiteit zullen worden. Hoe anders is het als er sprake is van een gemeentelijke herindeling die de provinciegrens dreigt te overschrijden. Een voorbeeld is de sociaal-economisch sterk op het Gelderse Knooppunt Arnhem Nijmegen (KAN) georiënteerde Noord-Limburgse gemeente Mook en Middelaar. Daar vrezen sommigen dat bij een gemeentelijke herindeling van Noord-Limburg de provinciegrens tussen Gelderland en Limburg ten zuiden van Molenhoek, ten zuiden van Mook of zelfs ten zuiden van Middelaar zal komen te liggen. Dat dan de muziek van het Limburgs Volkslied, ten gehore gebracht door Fanfare Sint Caecilia of Harmonie Erica en al dan niet vocaal ondersteund, niet meer zou klinken bij allerlei officiële en minder officiële gelegenheden, kan men zich nauwelijks voorstellen. Of de Provincie nu wel of niet een wenselijk geachte bestuurslaag is, *In 't bronsgroen eikenhout* appelleert aan een bewust beleefde Limburgse identiteit. Of dat bij de andere provinciale volksliederen ook zo is, weten we niet, maar we achten het niet onwaarschijnlijk. Het 'Limburg-gevoel' wordt overigens ook duidelijk geïllustreerd in het *Trendrapport Limburg 2002* waarin 63 procent van een representatieve steekproef van 1.149 inwoners van Limburg aangeeft zich 'vaak' en 23 procent 'soms' naast Nederlander, ook Limburger te voelen (in 1997 waren de percentages respectievelijk 61 en 24). Verder blijkt dat 42 procent van de respondenten er 'zeer trots' op is inwoner van Limburg te zijn (in 1997 39%); 30 procent is daar 'nogal trots' op (in 1997 24%) en 19 procent 'een beetje trots' (in 1997 21%) (Van Essen, 2002:25). De Grote Limburg-Enquête tot slot wijst uit dat 91,7 procent van de in Limburg wonende dialectsprekers zich Limburger voelt. Bij de belevingsaspecten die dit Limburg-gevoel bepalen, komen de Limburgse dialecten na de Limburgse mentaliteit (gezelligheid, gastvrijheid, Bourgondisch) op de tweede plaats (Belemans, 2002).

De identiteit van etnisch-culturele en/of talige minderheidsgroepen bestaat altijd in relatie met die van een dominante meerderheid. In het

proces van de Europese natievorming ontstonden niet alleen de nationale staten en hun officiële talen, maar kregen tegelijk ook nationale, autochtone minderheden als Friezen, Basken en Bretonnen met hun minderheidstalen duidelijker contouren. Het mag opmerkelijk genoemd worden en het is misschien zelfs een beetje cynisch, dat deze minderheidsgroepen, om hun positie als minderheid te versterken, vervolgens op precies hetzelfde aambeeld zijn gaan hameren als de nationale staten die daarmee juist de positie van de minderheid als minderheid hadden bepaald (Heller, 1999). Het eigene en onderscheidende werd en wordt beklemtoond en gevierd. Zich bewust van herkomst en oorsprong, verknocht aan tradities en gebruiken, vergroeid met het lieflijke landschap en trots op de eigen taal onderscheidt en profileert de minderheid zich ten opzichte van de meerderheid. In de provinciale volksliederen komt dat tot uitdrukking.

Verwijzingen naar de eigen taal treffen we in verschillende volksliederen aan, met name overigens in die van de provincies aan de landrand, waar de dialecten het verst van het Standaardnederlands afstaan (Daan & Blok, 1969). We vinden ze in het Zeeuwse (“Zoo blijven wij met hart en mond,/ Met lijf en ziel: goed Zeeuwsch goed rond.”) en Zeeuws-Vlaamse volkslied (“Daar klinkt de echte landstaal,/ Geleerd uit moeders mond./ Eenvoudig, zonder omhaal,/ Goed Zeeuws en dus goed rond.”), in het Twentse volkslied (“*Wiej doot in den vrömd’n mekaander de haand/ gef datied mekaa in de sproak van ons laand,/ al rookt oonz’n schossteen bieje ’t volk oaver zee,/ oons blijft toch aaltied in Twèènte.*”), in het Grönnens Laid (“*Doar woont de dege degelkhaid,/ De wille, vast as stoal,/ Doar vuult het haart, de tonge sprekt,/ In richt- en slichte toal.*”) en, natuurlijk in het Limburgse volkslied. We citeren de desbetreffende strofe helemaal:

Waar der vad’ren schoone taal klinkt met held’re kracht;

Waar men kloek en fier van aard vreemde praal veracht;

Eigen zeden, eigen schoon, ’t hart des volks bekoort:

Daar is mijn vaderland, Limburgs dierbaar oord!

Het Friese volkslied is in het Fries, het Groningse in het Gronings en van het Twentse bestaat een Twentse ‘variant’, maar het Limburgse volkslied is in het Standaardnederlands en wordt in de hele provincie ook zo gezongen. Een andere keuze laat de uitbundige dialectvariatie in de provincie blijkaar niet toe.

De opvatting dat ‘der vad’ren schone taal’, ofwel het Limburgs, de ultieme uitdrukking vormt van de eigen Limburgse identiteit is een variant van de gelijkstelling van taal en volk zoals we die ook op het niveau van de nationale staten kennen. Pogingen van taalminderheden om hun taal meer aanzien te geven, haar te revitaliseren en te versterken, zijn vaak imitaties van soortgelijke bewegingen zoals die zich in het verleden ten gunste van de nationale taal hebben afgespeeld.

Een belangrijke factor in dit verband vormt de officiële erkenning van de minderheidstaal in kwestie en een belangrijk middel hiervoor wordt sinds 1992 gevonden in het *Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden* van de Raad van Europa (Rodgers, 2000). Zoals zoveel stukken die in het kader van de Europese eenwording zijn geproduceerd, probeert ook dit Handvest eenheid en verscheidenheid in Europa met elkaar te verzoenen. Het combineert daartoe in een preambule een groot aantal overwegingen:

“[...] dat het doel van de Raad van Europa is het tot stand brengen van een grotere eenheid tussen zijn leden, vooral met het oog op het behoeden en verwezenlijken van de idealen en beginselen die hun gemeenschappelijk erfdeel vormen;

[...] dat de bescherming van de historische regionale talen of talen van minderheden in Europa [...] bijdraagt aan de instandhouding en ontwikkeling van de culturele rijkdom en tradities van Europa;

[...] dat het recht om een regionale taal of taal van een minderheid in het particuliere en openbare leven te gebruiken een onvervreemdbaar recht is [...];

[...] dat de bescherming en bevordering van regionale talen of talen van minderheden niet ten koste mag gaan van de officiële talen en van de noodzaak deze te leren;

[...] dat de bescherming en bevordering van regionale talen of talen van minderheden in de verschillende landen en regio’s van Europa een belangrijke bijdrage vormen aan de opbouw van een Europa dat is gegrondvest op de beginselen van democratie en culturele verscheidenheid binnen het kader van nationale soevereiniteit en territoriale integriteit.” (Europees Handvest, 1993:1-2)

Tegen de achtergrond van deze overwegingen bevat het Handvest vervolgens in Artikel 7 een vijftal verplichte en in de Artikelen 8 tot en met 14 vele tientallen optionele bepalingen (waarvan er 35 moeten worden uit-

gevoerd) ter bescherming en bevordering van regionale talen of talen van minderheden zoals in het Handvest gedefinieerd. Regionale talen - in de eerste officiële versie van het Handvest nog vertaald als 'streektaalen' - of talen van minderheden worden in het Europees Handvest (1993:2) gedefinieerd als

“talen die:

- i. van oudsher worden gebruikt in een bepaald gebied van een Staat door onderdanen van die Staat die een numerieke minderheid vormen ten opzichte van de overige bevolking van de Staat; en
 - ii. verschillen van de officiële taal/talen van die Staat;
- hieronder worden niet verstaan de dialecten van de officiële taal/talen van die Staat of talen van migranten;”

Het Handvest werd in 1992 voor ondertekening opengesteld, in 1993 door Nederland getekend en vervolgens op 2 mei 1996 door Nederland ook geratificeerd. Bij deze ratificatie werden het Fries, het Nedersaksisch, het Jiddisch en het Sinti en Roma voor opname in het Handvest voorgedragen. Dat was verrassend, omdat in de discussie voorafgaand aan de ratificatie in de Raad van State en de vaste commissie Binnenlandse Zaken nog expliciet was vastgesteld dat, conform de bepalingen in het Handvest, het Gronings, Drents, Limburgs, Nedersaksisch en Nederfrankisch als dialecten van het Nederlands niet voor erkenning in aanmerking kwamen. De omslag kwam op 19 oktober 1995 bij de behandeling van het Wetsvoorstel in de Tweede Kamer. Daar verklaarde staatssecretaris Kohnstamm van Binnenlandse Zaken zich op basis van pleidooien van Kamerleden en rapporten van deskundigen zonder veel discussie akkoord met toevoeging van het Nedersaksisch en het Jiddisch aan de lijst van te beschermen talen (Handelingen Tweede Kamer, 1995).

De erkenning van het Nedersaksisch als beschermde regionale taal onder het Handvest bracht Limburg in beweging. Op instigatie van de Provincie Limburg nam de vereniging Veldeke-Limburg het initiatief voor de instelling van een Werkgroep Erkenning Limburgs als Streektaal en binnen een jaar, op 1 maart 1996, verscheen van de hand van die Werkgroep het *Advies inzake de Erkenning van het Limburgs als Streektaal*. Dit advies stelde onder meer vast dat er geen principieel verschil bestaat tussen het Limburgs en het Nedersaksisch en dat derhalve ook het Limburgs moest worden erkend als regionale taal onder het Handvest (Werkgroep Erkenning Limburgs als Streektaal, 1996). In de vergadering

van de Provinciale Staten van Limburg op 20 september 1996 werd dit advies overgenomen en doorgeleid naar het Ministerie van Binnenlandse Zaken dat vervolgens op 20 februari 1997 het besluit tot erkenning van het Limburgs onder deel II van het *Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden* bekendmaakte. In het kielzog van het Limburgse succes heeft in 2001 ook de Provincie Zeeland een verzoek tot erkenning van het Zeeuws ingediend. Dit verzoek is echter, onder verwijzing naar de criteria van Artikel 1 van het Handvest, bij brief van 17 juni 2004 door minister Remkes van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties afgewezen.

De erkenning van het Limburgs onder het Europees Handvest wordt door betrokkenen terecht beschouwd als een groot taalpolitiek succes. Maar er zijn ook kritische geluiden te noteren. De discussie over de rechtmatigheid van de erkenning van het Limburgs en van de erkenning van dialecten onder het Handvest in het algemeen werd ingeluid door een brief van de Algemeen Secretaris van de Nederlandse Taalunie van 21 juni 1999 aan de Directeur Generaal van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap waarin de erkenning van het Limburgs om zowel praktische als principiële redenen als “een ongelukkige keuze” wordt bestempeld. Dit oordeel wordt in zijn vergadering van 15 juni 2000 onderschreven door de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren. De positie van de Raad in dezen komt verder tot uitdrukking in de Raadsadviezen inzake de erkenning van het Zeeuws van 26 juli 2001 en inzake taalbeleid voor het Nederlands vanuit Europees perspectief van 14 augustus 2001 (vgl. Smeets, 2002). In beide adviezen wordt de erkenning van dialecten onder het Handvest op formele en taalwetenschappelijke gronden afgewezen. Wat het eerste betreft wordt verwezen naar de formulering van het Handvest en wat het tweede naar de definitie van het Nederlands als een continuüm van variëteiten waarvan naast de Nederlandse standaardtaal ook de dialecten van het Nederlands deel uitmaken. Tegelijkertijd wordt echter aangegeven dat deze positie geenszins een depreciatie van de dialecten inhoudt en wordt een lans gebroken voor de acceptatie en bescherming van taalvariatie, onder andere door opname in het schoolcurriculum van elementen die ertoe leiden dat tolerantie en waardering ontstaan voor niet-dominante taalvormen en cultuurpatronen. Deze positie wordt bevestigd in het beleidsadvies *Variatie in het*

Nederlands: eenheid in verscheidenheid dat op verzoek van de Raad is opgesteld door de Werkgroep Variatiebeleid (2003).

De erkenning van het Limburgs als regionale taal onder deel II van het Handvest is in eerste instantie vooral symbolisch. Die erkenning biedt echter ook de mogelijkheid tot het nemen van concrete al dan niet succesvolle initiatieven ter bevordering van het Limburgs. We noemen bijvoorbeeld de (mislukte) poging van de Partij Nieuw Limburg (2000) om een genormeerde algemeen geldende Limburgse schrijftaal te doen invoeren, de installatie (in 2001) van een *Raad veur 't Limburgs* en de aanstelling van een streektaalfunctionaris, de publicatie van een *Lijst van Limburgse plaats- en gemeentenamen in het Limburgs* (Bakker, 2002) en de lokale introductie van Limburgstalige plaatsnaamborden. Verder kan gewezen worden op de in 2003 door de *Raad veur 't Limburgs* en Veldeke-Limburg aangenomen *Spelling 2003 voor de Limburgse dialecten* (Bakkes e.a., 2003) en op uiteenlopende onderwijsinitiatieven. In dit verband noemen we een mede door de Provincie Limburg gesubsidieerde HBO-cursus Limburgs Dialect of *Liergank Limburgs* die er blijkens een bericht in het *Brabants Dagblad* van 7 november 2003 toe moet leiden dat “de afgestudeerden de Limburgse taal ook gangbaar maken bij officiële gelegenheden als bestuurlijke bijeenkomsten”. Verder zijn er door de *Raad veur 't Limburgs* en het Bureau Streektaal Nederlands-Limburg lespakketten ontwikkeld voor leerlingen van groep zeven van de basisschool en klas drie van alle schooltypen in het voortgezet onderwijs. Deze pakketten zijn bedoeld voor Limburgstalige en niet-Limburgstalige leerlingen. Ze beogen positieve attitudevorming inzake taalvariatie in het algemeen en het Limburgs in het bijzonder (Bakkes, 2004).

Taalpolitieke actie voor het behoud, voor de verhoging van het prestige en de status en voor de uitbreiding van de gebruiksmogelijkheden in het publieke domein van minderheidstalen is van alle tijden en de legitimiteit ervan staat voor ons niet ter discussie. Bij de erkenning van het Limburg onder het Handvest willen we echter aantekenen dat onzes inziens ‘het’ Limburgs niet bestaat - evenmin als ‘het’ Nedersaksisch en ‘het’ Zeeuws. Er is met andere woorden, anders dan in het geval van het Nederlands, geen sprake van een continuüm van dialecten van het Limburgs met daarbinnen Standaardlimburgs aan het ene uiteinde en de meest daarvan afwijkende variëteit, bijvoorbeeld het Kerkraads, aan

het andere uiteinde. Wat bij de erkenning van de Limburgse variëteiten als één streektaal, onder het Handvest wellicht onvoldoende is bedacht, is dat door deze erkenning en de daaraan onvermijdelijk gekoppelde wens tot standaardisering van 'het' dialect de variatie die juist van nature binnen de dialecten bestaat, potentieel geweld wordt aangedaan. De emancipatie van 'het' dialect leidt daarmee tot een (onbedoelde) depreciatie van de dialecten en, wat erger is, van de dialectsprekers die niet aan die opgelegde norm willen of kunnen voldoen.

De consternatie rond de (beoogde) opname van dialecten van het Nederlands in het Europees Handvest zou gemakkelijk de indruk kunnen wekken dat deze dialecten onder de Nederlandse wet geen erkenning of bescherming genieten. Niets is echter minder waar. Al vanaf 1920 is er in de Lager-Onderwijswet sprake van artikelen die aan het Fries en de streektaalen (bedoeld is: dialecten), een bijzondere positie in het onderwijs toekennen. Na een hele reeks wijzigingen (in 1937, 1955, 1974 en 1985) bevat de Wet op het Primair Onderwijs van 1998 in Artikel 9, Lid 8 de volgende tekst:

"Het onderwijs wordt gegeven in het Nederlands. Daar waar naast de Nederlandse taal, de Friese taal of een streektaal in levend gebruik is, kan de Friese taal of de streektaal mede als voertaal bij het onderwijs worden gebruikt." (<http://wetten.sdu.nl>)

Limburgs mag in het onderwijs als voertaal worden gebruikt en wordt al vanaf Hendrik van Veldekes *Servaaslegende* uit de tweede helft van de twaalfde eeuw tot nu toe leesbaar geschreven. Of dat nu gebeurt in de in 2003 vernieuwde Veldeke-spelling (Bakkes e.a., 2003), de spelling van het *Woordenboek van de Limburgse Dialecten*, de voor het Noordlimburgs ontworpen spelling van Van Dinter e.a. (1993) of de 'thuisgemaakte' spelling in een van de vele carnavalskranten die jaarlijks verschijnen tussen Maastricht en Molenhoek, doet eigenlijk niet zoveel ter zake. Elk van de genoemde spellingen is functioneel in zijn eigen gebruikscontext. Dat is de kracht en de charme van taaldiversiteit, dat bepaalt mede 'wezen en waarde' (Weijnen, 1948) van het dialect.

HOOFDSTUK 3

Dialect en schoolprestaties: een terugblik

Sjaak Kroon en Ton Vallen

Van taalachterstand naar taalverschil

Tot in de jaren zeventig van de vorige eeuw werd het taaldidactische en publieke debat over dialect, standaardtaal en school nog in belangrijke mate gedomineerd door opvattingen en denkbeelden van taalkundigen en taaldidactici uit de ‘strengere’ school, die alles wat van het dominante en prestigieuze Standaardnederlands afweek als irrelevant, onbeschaafd en onlogisch afwezen en bestreden. Er was in de discussie weliswaar ook sprake van een ‘rekkelijke’ onderstroom, waarin nadrukkelijk werd gewezen op de eigenstandige emotionele en culturele waarde van de dialecten en hun belang voor het leren van de standaardtaal, maar in onderwijskringen, bij leraren en lerarenopleiders, hadden begrippen als ‘taalachterstand’ en ‘taaltekort’ ontegenzeglijk een grotere aantrekkingskracht als het erom ging een verklaring te vinden voor de achterblijvende schoolprestaties van dialectsprekende kinderen en kinderen uit lagere sociale milieus.

Verklaringen voor de onderwijsproblemen van deze kinderen werden ook gezocht door middel van wetenschappelijk onderzoek. Dat was begonnen in de Verenigde Staten. Daar ontstond in de jaren zestig, mede als gevolg van een achterblijvende economische ontwikkeling en de schok die de lancering van de eerste Russische Spoetnik veroorzaakte, plotseling veel aandacht voor de relatie tussen taal, milieu en onderwijs. Om de gevoelde technologische achterstand op de Sovjetunie te kunnen inlopen en de economische ontwikkeling te bevorderen, meende men het in alle rangen en standen van de samenleving, dus ook in minder bevoorrechte maatschappelijke groepen, aanwezige talent te moeten mobiliseren en benutten. Op zoek naar de oorzaken van het geringe schoolsucces van kinderen uit de lagere sociale milieus, kwam men aanvankelijk uit bij de

specifieke sociaal-culturele en sociaal-economische achtergronden van deze leerlingen. Omdat deze factoren echter niet of in ieder geval niet op korte termijn via het onderwijs beïnvloedbaar bleken, richtte men zich al spoedig meer specifiek op de wel via het onderwijs te beïnvloeden taalvaardigheid van deze leerlingen. Bij gebrek aan een duidelijk theoretisch kader werd daarbij teruggegrepen op de enkele jaren eerder door de Britse socioloog Basil Bernstein ontwikkelde theorieën over de relatie tussen taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid. Bernstein onderscheidde in dit verband twee taalcodes, *restricted code* en *elaborated code*, en hij stelde dat de uitgebreide code, die meer gebruikt werd door de hogere sociale milieus, een betere kans op schoolsucces zou bieden dan de beperkte code die hij meer in de lagere sociale milieus aantrof (vgl. bijvoorbeeld Bernstein, 1981).

Tegen deze achtergrond werd eerst in Amerika en later ook in Nederland het nodige onderzoek opgezet naar de kwaliteit van het taalgebruik van kinderen in relatie tot hun sociale, sociaal-culturele en etnische herkomst. Dit gebeurde met behulp van uitgebreide, uitsluitend standaardtalige toetsbatterijen, waarbij geen rekening werd gehouden met de sociale, culturele en talige achtergronden van de kinderen uit minder bevoorrechte maatschappelijke groepen. Deze kinderen hadden daardoor geen faire kans en moesten wel slechter uit de bus komen dan kinderen uit meer bevoorrechte milieus. Op basis van de conclusies van dit onderzoek kwam men tot de formulering van de deficiet- of taalachterstandsopvatting. Deze houdt in dat kinderen uit sociaal zwakkere milieus, in vergelijking met kinderen uit meer bevoorrechte maatschappelijke groepen, slechtere schoolresultaten behalen, omdat ze vanuit hun milieu aan het begin van hun schoolloopbaan een taalachterstand en een daaraan gekoppelde denkachterstand hebben. Gezien de nauwe samenhang tussen dialect en sociaal milieu, was het maar een kleine stap om dialect en *restricted code* aan elkaar gelijk te stellen en werd de taalachterstandsopvatting al dan niet expliciet ook van toepassing geacht op dialectsprekende kinderen, zoals fraai tot uitdrukking komt in de titel *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule* van Ammon (1973).

In Nederland heeft de taalachterstandsopvatting grote invloed gehad. Ze leidde hier net als in de Angelsaksische landen tot het opzetten van taalcompensatieprogramma's met veel oefeningen en *drills* die gericht waren op correct gebruik van het Standaardnederlands. Verwacht werd

dat daardoor niet alleen de taalachterstand zou worden weggewerkt maar dat ook het logisch denken van de leerlingen op een hoger plan zou worden gebracht. De taalcompensatie-opvatting vond in Nederland een goede voedingsbodem in het dominante strenge denken over taalvariatie in het onderwijs. De implementatie van de compensatieprogramma's viel hier echter samen met een steeds algemener wordende inhoudelijke kritiek op hun uitgangspunten en effectiviteit. De programma's leidden niet tot blijvende verbeteringen voor de betreffende kinderen. Hun effecten waren van korte duur en doofden spoedig uit, waarmee de onderneming feitelijk was mislukt.

De meest trefzekere kritiek op de taalachterstands- en compensatiefilosofie kwam van de Amerikaanse sociolinguïst William Labov. Op basis van zeer gedetailleerd empirisch onderzoek naar het taalgebruik van groepen zwarte kinderen en jongeren in de Amerikaanse binnensteden liet hij zien dat er geen sprake was van taalachterstand of van gebrekkig of minder logisch taalgebruik, maar van taalverschil, van verschillende, volwaardige taalsystemen met eigen regels en wetmatigheden. Beide variëteiten (in het betreffende geval het *Black English Vernacular* en het Standaardengels) beschikken over gelijkwaardige mogelijkheden om logische inhoud uit te drukken, voldoen aan de communicatieve behoeften van de gemeenschap die er gebruik van maakt en kunnen zich zowel qua structuur als conceptueel aanpassen aan nieuwe communicatieve behoeften en omstandigheden (vgl. bijvoorbeeld Labov, 1972 en 1981). De stellingname en bevindingen van Labov leidden tot de formulering van de differentie- of taalverschilopvatting. De kern van die opvatting is dat niet-standaardvariëteiten geen gebrekkige of onlogische afleidingen of verbasteringen van een standaardtaal zijn, maar volwaardige natuurlijke taalsystemen met eigen regels en wetmatigheden, en dat kinderen, onafhankelijk van verschillen tussen talen of taalvariëteiten, hun taalvermogens en denkfuncties op analoge en gelijkwaardige wijze ontwikkelen. In Europa werd de taalverschilopvatting van Labov, mede dankzij het invloedrijke sociolinguïstische handboek van Dittmar (1973), doorgetrokken naar de dialecten en leidde ze tot een nieuwe richting in het onderzoek naar de problematiek van dialect en school. Twee in dit verband in Limburg uitgevoerde onderzoeken, in Kerkrade en Gennep, worden hierna besproken.

Dialect en schoolprestaties in Kerkrade

In 1970 werd in opdracht van de Vereniging Katholieke Schoolraad Kerkrade een onderzoek uitgevoerd naar de onderwijssituatie in Kerkrade. Het eindrapport over dit onderzoek wees met grote nadruk op de bijzondere en voor het onderwijs soms problematische Kerkraadse dialect-standaardtaalsituatie, op de tegenvallende Kerkraadse resultaten bij examens en landelijke schoolvorderingentoetsen en op de zwakke beheersing van het Standaardnederlands door Kerkraadse leerlingen (Claeys, 1971). Het rapport stelde verder vast dat volgens de school-directeuren deze relatief slechte onderwijsresultaten in hoge mate konden worden toegeschreven aan de specifieke Kerkraadse taalsituatie en dan met name aan de hoge frequentie van het dialectspreken en de grote afstand tussen de thuistaal en de schooltaal en formuleerde als aanbeveling,

“dat deze taalmoeilijkheden op een adequate wijze zullen moeten worden geïdentificeerd en gelokaliseerd, om dan tot een efficiënt opvangen ervan te kunnen overgaan.” (Claeys, 1971:58)

De conclusies en aanbevelingen van Claeys (1971) vormden de aanleiding tot het Kerkradeproject dat in 1973 in uitvoering werd genomen door het Nijmeegse Instituut voor Onderwijsresearch en de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en Naamkunde (zie Hagen & Vallen, 1973).

Opzet en uitvoering van het onderzoek

De centrale doelstellingen van het Kerkradeproject was door middel van sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek de problemen van dialectspreekende leerlingen in het Kerkraadse basisonderwijs in kaart te brengen en samen met de betrokken leerkrachten te werken aan mogelijke oplossingen voor deze problemen. Als alternatief voor de toen dominante taalachterstandsbenadering koos het onderzoek daarbij zeer nadrukkelijk de differentiebenadering als vertrekpunt. Vanwege het toepassingsgerichte perspectief van het project werd bovendien intensief samengewerkt met het plaatselijke onderwijsveld en richtte het onderzoek zich zoveel mogelijk op factoren waarvan verwacht werd dat ze via het onderwijs konden worden beïnvloed. Omdat het onmogelijk is alle onderzoeksactiviteiten van het project en de daarbij gebruikte toetsprocedures hier

in detail te behandelen, volstaan we met een samenvattend overzicht (zie ook Stijnen & Vallen, 1981).

Het Kerkradeproject kende drie fasen. In een korte voorbereidingsfase werden, naast een uitgebreide literatuurstudie over de taal- en onderwijs-situatie in Kerkrade, diverse taaltoetsprocedures ontwikkeld en uitgetoetst bij kleuters en eerste klassers (de huidige groepen 1, 2 en 3). Hierbij werd conform de uitgangspunten van de differentieerbeproeving rekening gehouden met de meertaligheidssituatie ter plaatse. Het betrof onder meer een leestoets en een linguïstische onzekerheidstoets in het Nederlands en woordenschattoetsen, navertelprocedures en gespreksactiviteiten (individueel en in groepsverband) in het dialect en het Nederlands. Verder werden alle 336 Kerkraads leerkrachten schriftelijk bevraagd over de praktijk van hun onderwijs en de problemen die zich daarbij voordeden en werden de prestaties van dialect- en standaardtaalsprekers op beschikbare schoolvorderingentoetsen geanalyseerd.

In het hoofdonderzoek werden in de huidige groepen 1, 3, 5 en 8 de onderwijsresultaten van 309 dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen uit hoog en laag sociaal milieu verzameld en geanalyseerd. Per leerjaar namen vier klassen deel. In deze klassen werden observaties uitgevoerd met betrekking tot de verbale participatie van de leerlingen en werden op uitgebreide schaal uiteenlopende toetsgegevens verzameld. Bij de taaltoetsen werden zowel directe als indirecte procedures gebruikt die betrekking hadden op receptief en productief, mondeling en schriftelijk taalgebruik. Behalve bestaande gestandaardiseerde taaltoetsen werden ook in het kader van het project ontwikkelde toetsen gebruikt, waarin specifieke met het Kerkraads samenhangende problemen voor dialectsprekers waren ingebouwd. Ook werden gegevens verzameld over rekenen, wereldoriëntatie, leespreferentie, prestatie-motivatie en spreekangst. Via de leerkrachten en directeuren werden bovendien rapportcijfers, andere beoordelingen en gegevens over doubleren en adviezen voor vervolgonderwijs ingewonnen.

Het project eindigde met een innovatiefase, waarin werkvormen en hulpmiddelen werden ontwikkeld die moesten leiden tot concrete verbeteringen in het onderwijs aan dialectsprekende leerlingen in de Kerkraadse regio.

Belangrijkste onderzoeksresultaten

Uit de eerste twee projectfasen kwam naar voren dat er in Kerkrade onvoldoende werd ingespeeld op de specifieke positie van dialectsprekers in het onderwijs. Zo werd er in de didactiek bijvoorbeeld (te) weinig rekening gehouden met het feit dat het onderwijs Nederlands voor dialectsprekers geen echt moedertaalonderwijs is, maar veeleer onderwijs in een andere, voor hen tweede variëteit van het Nederlands. Dit bleek bijvoorbeeld uit het grotere aantal grammaticale 'fouten' dat dialectsprekers, in vergelijking met standaardtaalsprekers uit dezelfde milieu-groepen, tegen het Nederlands maakten bij mondeling en schriftelijk taalgebruik en in speciaal daarvoor ontwikkelde taaltoetsen, en met name uit het gegeven dat veel van deze fouten werden veroorzaakt door het dialect. Hierbij moet overigens wel worden opgemerkt dat met een aantal binnen het project ontwikkelde taaltoetsen ook welbewust geprobeerd werd deze zogenoemde interferentiefouten op het spoor te komen. Dergelijke toetsen, waarmee in zekere zin de invloed van het dialect wordt uitvergroot, komen in de alledaagse praktijk van het basisonderwijs uiteraard niet voor. Evaluatie van mondeling en schriftelijk productief gebruik van het Nederlands behoort wel tot de normale onderwijspraktijk en er kon worden vastgesteld dat het relatieve aandeel van de interferentiefouten hierin in de loop van het onderwijs niet afnam en bij schriftelijk gebruik van het Standaardnederlands zelfs toenam.

In tegenstelling tot wat uit de bevraging van de leerkrachten naar voren kwam, bleek uit de uitgevoerde klassenobservaties dat er tijdens de verbale interactie in de onderwijsleersituatie zowel door leerlingen als leerkrachten nauwelijks dialect werd gesproken. Ook bleek uit die observaties dat de dialectspreekende leerlingen, vooral in de hogere leerjaren, in klassikale gesprekssituaties minder vaak en minder actief participeerden dan hun standaardtaalsprekende klasgenoten uit vergelijkbare milieus.

Uit de analyse van de individuele gesprekken en groepsgesprekken met leerlingen en de resultaten van bevragingen en observaties bleek dat de van huis uit Kerkraads spreekende leerlingen niet alleen het Nederlands minder goed beheersten dan het dialect, maar dat ze ook bij het gebruik van het Nederlands geremd en meer terughoudend waren dan de standaardtaalsprekers. Het verbaast dan ook niet dat vrijwel alle dialectspreekende leerlingen aangaven het prettig te vinden als ze in de klas en

onder elkaar wat meer dialect zouden mogen spreken. Deze voorkeur was bij de leerlingen in het hoogste leerjaar minder sterk dan in de lagere leerjaren, hoewel ook eerstgenoemden hun thuistaal beter zeiden en bleken te beheersen. Het lijkt erop dat de wat oudere kinderen zich al wat meer bewust waren van de meerwaarde van de standaardtaal in de schoolcontext en in ruimer verband.

Dialectsprekende leerlingen werden door hun leerkrachten over het algemeen minder gunstig beoordeeld dan hun standaardtaalsprekende klasgenoten, niet alleen wat hun standaardtaalbeheersing betreft maar ook met betrekking tot andere curriculumonderdelen. Dat (taal)attitudes en inschattingen van leerkrachten een belangrijke rol speelden, bleek ook uit een opstelbeoordelingsexperiment. Daarbij werden opstellen van dialectsprekers en standaardtaalsprekers twee keer beoordeeld, een keer door de eigen leerkracht en een keer door andere leerkrachten die onbekend waren met de taalachtergrond van de leerlingen. De eigen leerkrachten beoordeelden de opstellen van de dialectsprekers lager dan die van de standaardtaalsprekers, terwijl de andere leerkrachten dat niet deden. De dialectsprekende leerlingen, met name uit de lagere sociale milieus, bleken over het algemeen ook lagere adviezen voor het voortgezet onderwijs te krijgen dan de standaardtaalsprekers. Verschillen in leerkrachtbeoordelingen van dialectsprekers en standaardtaalsprekers werden ook vastgesteld door Weltens e.a. (1981) op een school voor voortgezet onderwijs in Maastricht. Het hoeft tegen deze achtergrond niet te verbazen dat veel Kerkraadse leerkrachten zelf aangaven het een nadeel voor hun onderwijs te vinden om veel dialectsprekers in de klas te hebben.

Tussen dialectsprekers en standaardtaalsprekers werden over het algemeen nauwelijks verschillen gevonden in onderwijsresultaten en schoolvorderingen zoals die worden gemeten met in het onderwijs gebruikelijke gestandaardiseerde toetsen, zoals de Cito Eindtoets Basisonderwijs. Het is daarom des te opmerkelijker dat de Kerkraadse dialectsprekers toch lagere adviezen voor het vervolgonderwijs kregen dan de standaardtaalsprekers. Het ontbreken van verschillen tussen dialectsprekers en standaardtaalsprekers op bovengenoemde toetsen is niet onbelangrijk, omdat dat immers de instrumenten zijn die in de normale praktijk van het onderwijs worden ingezet en die ook in het PRIMA-cohortonderzoek (zie Hoofdstuk 4) en in andere landelijk-vergelijkende onderzoeken wor-

den gebruikt. Over het algemeen scoren dialectsprekers ook op de Cito Eindtoets Basisonderwijs landelijk gezien niet lager dan standaardtaalsprekers (Uiterwijk, 1997). Dit wordt bevestigd door Van Ruiven (2000 en 2003) die op basis van een vergelijking van de scores op een aantal door het Cito ontwikkelde taal- en rekentoetsen van leerlingen uit Friesland, Drenthe, Zeeland, Limburg en de rest van Nederland vaststelde dat de resultaten van de Limburgse leerlingen in de groepen 4, 6 en 8 (vooral in vergelijking met Friesland en Drenthe) een alleszins gunstig beeld lieten zien. Hetzelfde kwam naar voren met betrekking tot de deelnamecijfers aan het VWO en de gemiddelde eindexamencijfers voor allerlei vakken in de diverse typen van voorgezet onderwijs. In Van Ruivens onderzoek werd weliswaar geen onderscheid gemaakt naar thuistaalachtergrond (wel naar ouderlijk opleidingsniveau), maar aangenomen mag worden dat in de onderzochte landrand-regio's ook grote groepen niet-standaardtaalsprekers vertegenwoordigd waren.

De innovatiefase

De resultaten van het Kerkradeproject lieten zien dat Kerkraadse dialectsprekers, ondanks hun niet lagere scores op gestandaardiseerde schoolvoordringentoetsen, zowel wat betreft hun schoolloopbaan als wat betreft hun functioneren in de klas op een aantal onderdelen in het nadeel waren bij hun standaardtaalsprekende klasgenoten. In de innovatiefase van het project werd daarom geprobeerd veranderingen in het Kerkraadse basisonderwijs in gang te zetten die zouden leiden tot een verbetering van de situatie van de dialectsprekende leerlingen (zie Hos, Kuijper & Van Tuijl, 1982).

Daartoe werden werkgroepen gevormd van leerkrachten, schoolbegeleiders, opleiders, ouders, onderzoekers en leerplanontwikkelaars met als taak veranderingsvoorstellen en lesmateriaal te ontwikkelen. De werkgroepen zouden zich daarbij vooral richten op attitudes van leerkrachten en leerlingen tegenover dialect en standaardtaal, verbale interactie in de klas en differentiatie in de taaldidactiek, dit alles met het oog op het totstandbrengen van een functionele rol van het dialect als hulptaal bij het leren van het Standaardnederlands. Achteraf kan worden geconstateerd dat in de werkgroepen de aandacht vooral uitging naar het bevorderen van de acceptatie van dialectgebruik in de klas in combinatie met het ontwikkelen van een thematisch-cursorische werkwijze. Deze

gecombineerde aanpak werd vooral ingegeven door het feit dat het geïsoleerd invoeren van dialectgebruik in de onderwijsleersituatie door leerkrachten, leerlingen en ouders als zeer artificieel werd ervaren en daardoor op bezwaren stuitte. Om het gebruik van het dialect als communicatiemiddel en als hulptaal in de klas toch mogelijk te maken, werd binnen de thema's en projecten die werden opgezet in de thematisch-cursorische aanpak steeds naar zinvolle en natuurlijke functies voor het dialect gezocht.

In de projectscholen werd een kleine twee jaar gewerkt met de ontwikkelde thema's, projecten, lessen en cursorische oefeningen (vgl. Swachten & Vaessen, 1982). Het effect hiervan werd onderzocht door de resultaten en het functioneren van de leerlingen in de projectscholen te vergelijken met leerlinggegevens van een aantal controlescholen (zie Kuijper, Stijnen & Van den Hoogen, 1983). Dat leidde tot de volgende, gezien de beperkte looptijd van de vernieuwingsinitiatieven en het geringe aantal deelnemende scholen, voorzichtige conclusies.

Aan het einde van de innovatiefase accepteerden de leerkrachten van de projectscholen het dialectgebruik van hun leerlingen in de klas meer dan aan het begin en meer dan de leerkrachten van de controlescholen en ze gaven bovendien aan er minder corrigerend tegen op te treden. Ook stonden de projectleerkrachten aan het einde van de innovatiefase positiever tegenover enig gebruik van het dialect als voertaal in de klas dan de leerkrachten van de controlescholen. Volgens de dialectsprekende leerkrachten spraken de Kerkraadssprekende leerlingen op de projectscholen vaker en meer intensief dialect met hen dan op de controlescholen gebeurde. Aan het begin van de innovatiefase was een minderheid van de projectleerkrachten van oordeel dat de dialectsprekende leerlingen een voorkeur hadden voor dialect in het onderwijs, terwijl bij de eindbevraging de meerderheid van hen dit oordeel was toegedaan. Dit beeld kwam overeen met wat de leerlingen daar zelf over zeiden.

Het aantal projectleerkrachten dat van oordeel was dat dialectsprekende leerlingen last hadden van spreekangst wanneer ze zich in de klas mondeling in de standaardtaal moesten uiten, nam in de loop van de innovatiefase af. Vooral dialectsprekende leerlingen in de hogere leerjaren gaven echter duidelijk meer blijk van spreekangstgevoelens in de standaardtaal dan men op grond van de uitspraken van hun leerkrachten zou verwachten. Bij de standaardtaalsprekende leerlingen speelde spreekangst

als gevolg van een vermeende minder goede standaardtaalbeheersing nauwelijks een rol.

Uit in het project ontwikkelde toetsen en uit leerkrachtbeoordelingen bleek dat het algemene prestatieniveau van de dialectsprekende leerlingen niet lager lag dan dat van de standaardtaalsprekers. De enige uitzondering hierop was dat de leerkrachten aan het begin van de innovatiefase de standaardtaalbeheersing van de dialectsprekers in de lagere leerjaren lager inschatten dan die van de standaardtaalsprekers. Aan het einde van de innovatiefase was dit beoordelingsverschil verdwenen.

Het toestaan en met enige regelmaat en planmatig gebruiken van dialect op school en in de klas door leerkrachten en leerlingen had een positieve uitwerking op de participatie van dialectsprekende leerlingen in de onderwijsleersituatie. Met name gold dat voor activiteiten in de meer informele sfeer. Aan het einde van de innovatiefase beschouwde een meerderheid van de dialectsprekende leerlingen op de projectscholen de onderwijsleersituatie en de school niet langer als een puur standaardtaaldomein. Ze gaven te kennen dat hun dialect door de leerkrachten even goed werd geaccepteerd als de standaardtaal. Voor dialectsprekende leerlingen op de controlescholen bleef de school wel een vrijwel exclusief standaardtaaldomein. De belangrijkste doelstelling van de doorbreking van het exclusieve standaardtaalkarakter van de onderwijsleersituatie was dat de dialectsprekende leerlingen zich in verbaal opzicht gemakkelijker en uitgebreider zouden uiten. Uit de analyses van gesprekken in de klas, waarin door leerlingen zowel dialect als standaardtaal werd gesproken, kon worden geconcludeerd dat dit effect inderdaad optrad.

De schoolresultaten van de dialectsprekende basisschoolverlaters in de innovatiefase (zoals bijvoorbeeld gemeten met de Cito Eindtoets Basisonderwijs) waren volgens de projectleerkrachten niet lager dan in de daaraan voorafgaande schooljaren. Op sommige onderdelen was er volgens hen zelfs sprake van een tendens tot verbetering. Dit zou kunnen betekenen dat, wanneer er binnen een thematisch-cursorische aanpak van het (taal)onderwijs aandacht wordt besteed aan het dialect en het meer wordt gebruikt - met als logisch gevolg dat de standaardtaal minder aandacht krijgt - dit geen negatieve uitwerking hoeft te hebben op de schoolresultaten van de leerlingen. Voor het bereiken van het vereiste niveau van standaardtaalbeheersing aan het einde van het basisonderwijs is der-

halve niet zozeer de kwantiteit van de lessen Nederlands van belang als wel hun kwaliteit en hun inbedding in het totale (taal)onderwijs.

Terug naar Kerkrade

In de tweede helft van de jaren negentig van de vorige eeuw is op bescheiden schaal onderzocht of er in het Kerkradse basisonderwijs nog sporen van het Kerkradeproject aanwezig waren en hoe betrokkenen van destijds op het project terugkeken. Dat gebeurde door middel van documentanalyse, schriftelijke bevraging van leerkrachten en interviews met sleutelfiguren (zie Bongaarts, 1996 en Vallen & Stijnen, 1996).

Vijftien jaar na het Kerkradeproject blijken de bevraagde leerkrachten in de onderwijsleersituatie in Kerkrade nog maar weinig gebruik te maken van het dialect: meer dan de helft van hen spreekt in de klas in de formele onderwijsleersituatie met de leerlingen alleen maar Standaardnederlands. Ruim de helft van de leerkrachten wil niet dat de leerlingen met hen in deze situatie dialect spreken. Van iets minder dan de helft mag dat wel. Buiten de onderwijsleersituatie is het beeld duidelijk anders. Het dialect wordt daar door de leerkrachten zelf beduidend meer gebruikt, waarbij, zoals in alle diglossiesituaties, het gebruik toeneemt naarmate de situatie informeler is. Ook de leerlingen mogen van de leerkrachten buiten de officiële lessituatie op school meer gebruik maken van het dialect. Alle leerkrachten vinden dat de leerlingen dat onderling in dergelijke situaties altijd mogen en bijna driekwart van hen vindt ook dialectgebruik van de leerlingen onderling in de les geen probleem. Met bijna alle leraren mogen de leerlingen buiten de klas en buiten de officiële lessituatie dialect spreken. Van slechts een enkeling mag dit niet. Toch blijkt een meerderheid van de leraren regelmatig corrigerend op te treden wanneer leerlingen in de les onderling of met de leraar dialect gebruiken. Ook hier zien we dat naarmate de situatie informeler is, er minder wordt gecorrigeerd. Uit het correctiegedrag van de leraren kan worden geconcludeerd dat het gebruik van dialect in de onderwijsleersituatie nog steeds niet helemaal is geaccepteerd. Een uitzondering op dit patroon betreft het gebruik van dialect in lessituaties waarin het noodzakelijk is om iets te verduidelijken of om kinderen aan het praten te krijgen. Sommige leerkrachten van de lagere groepen geven ook wel aan dialect te spreken om de overgang van thuis naar school voor de leerlingen soepeler te laten verlopen. In al deze gevallen gaat het om het al

dan niet bewust hanteren of toestaan van dialect als hulptaal. Als instructietaal wordt het dialect nauwelijks gebruikt. Samenvattend: het dialect fungeert in een aantal gevallen weliswaar als hulptaal in de klas en er worden doorgaans ook weinig problemen over gemaakt wanneer leerlingen onderling en met de leerkracht in de lessituatie dialect gebruiken, maar ondanks de inspanningen van het Kerkradeproject heeft het dialect in de instructie geen substantiële plaats verworven. Dat is opmerkelijk, omdat de positie van het Kerkraads dialect nog altijd vrij sterk is en de hoge waardering ervoor volgens een ruime meerderheid van de leerkrachten in de laatste decennia niet is veranderd.

De leerkrachten zijn van oordeel dat Kerkraads sprekende kinderen in het algemeen niet meer moeilijkheden hebben met het leren op school dan leerlingen die van huis uit Standaardnederlands spreken. Bij een nadere toespitsing op de afzonderlijke curriculumonderdelen blijkt echter dat er volgens ongeveer de helft van de leerkrachten van groep 3 - 8 bij het vak Nederlandse taal sprake is van meer problemen voor dialectsprekers. Een vergelijkbaar patroon treedt op bij het oordeel van de leerkrachten over de onderwijsresultaten van dialectsprekers in vergelijking met standaardtaalsprekers: geen verschillen in algemene zin, maar volgens zo'n 20 procent van de leerkrachten wel verschillen bij het vak Nederlands en in iets minder mate bij de zaakvakken.

Bijna alle leerkrachten vinden dat dialectsprekende leerlingen niet minder actief participeren in de interactie in de klas dan standaardtaalsprekers. Volgens de meesten kost het een leerkracht in Kerkrade ook niet meer moeite om (dialectsprekende) leerlingen Standaardnederlands te leren dan leerkrachten die elders in het land lesgeven. Ook ten aanzien van de geschiktheid van de gebruikte taalmethodes zien de leerkrachten voor dialectsprekers weinig knelpunten. Dat neemt niet weg dat ze in een aantal gevallen in het verlengde van de methode wel speciaal aandacht aan dialectsprekers schenken, bijvoorbeeld door dialect te gebruiken waar dat nodig is, onbekende woorden te vertalen in het dialect, aandacht te geven aan specifieke fouten en toleranter te zijn tegenover interferentiefouten.

Leerkrachten en directeurs werden ook bevraagd op hun inschatting van de invloed van het Kerkradeproject op het (huidige) onderwijs. Die blijkt vooral aanwezig op het attitudinele vlak. Leerkrachten noemen in dit verband met name een meer bewuste omgang met standaardtaal en

dialect in het taalonderwijs, de afbouw van vooroordelen over het dialect als bron van ‘taalachterstand’ en de acceptatie, ook in de klas, van het dialect als instrument voor volwaardige verbale communicatie. Directeuren wijzen op een toegenomen bewustzijn van de problematiek van taalvariatie en onderwijs en een meer tolerante houding ten opzichte van het dialect. In de dagelijkse lespraktijk is er volgens de directeuren door het project echter uiteindelijk weinig concreets tot stand gebracht.

De basisschooldirecteuren waren overigens net als de leerkrachten unaniem in hun oordeel dat het dialect in Kerkrade en omstreken nog steeds in levend gebruik is. Het wordt daarom ook op school in algemene zin als gegeven en als leerlingkenmerk onderkend en geaccepteerd, maar in specifieke zin in didactisch opzicht wordt er niet veel mee gedaan. Een van de directeuren drukte het als volgt uit:

“Het dialect speelt geen bewuste rol en we zeggen dus niet ‘nu gaan we dialect spreken’ maar het gebeurt vanzelf.”

Een andere directeur was van oordeel dat het dialect nog wel steeds als een probleem wordt beschouwd, maar dat deze problematiek tegenwoordig meer in het bredere kader van het taalonderwijs in het algemeen wordt geplaatst: taalproblemen van leerlingen worden meer in hun totaliteit aangepakt en de huidige, meer thematisch georiënteerde taalmethodes bieden naar zijn oordeel meer aanknopingspunten en mogelijkheden dan de methodes van vroeger om, mocht dat voor afzonderlinge leerlingen nodig zijn, ook aan dialectproblemen aandacht te besteden.

Dialect en schoolprestaties in Gennep

In de titel *De Chinezen van Nederland*, die Notten (1974) koos voor zijn verzamelde opstellen over Limburgse dialecten, ligt voor de goede verstaander de aanleiding besloten voor het onderzoek naar de invloed van dialectgebruik op schoolprestaties dat van 1976 tot 1978 werd uitgevoerd in de Noord-Limburgse gemeente Gennep. Dit onderzoek werd opgezet als parallelonderzoek aan het Kerkradeproject en was onder andere bedoeld om de generaliseerbaarheid van de Kerkrade onderzoekresultaten na te gaan. Dit werd nodig geacht met het oog op het bijzondere karakter van het dialect van de Oostelijke Mijnstreek. De Zuid-Limburgse dialecten wijken volgens de literatuur op alle niveaus

van het taalsysteem sterk af van het Nederlands. Door hun vele *sj*-klanken, zoals bijvoorbeeld in de zin *Sjöng Sjink Sjang* die het motto vormt van Nottens bundel, doen ze bijna Chinees aan. Het Noord-Limburgse dialect van Gennep daarentegen neemt op de dialectkaart van Daan & Blok (1969), vergeleken met het Nederlands en de andere dialecten, juist een middenpositie in. Deze middenpositie wordt bevestigd door beschrijvingen van het dialect in bijvoorbeeld het *Dialectwoordenboek van de gemeente Gennep* (Van Dinter e.a., 1993). Onderzoeksgegevens uit Noord-Limburg, zo was de gedachte, zouden daarom minder snel als 'exotisch' van de hand gewezen worden dan bevindingen uit het 'Chinees' Kerkrade (zie Giesbers, Kroon & Liebrand, 1988).

Opzet en uitvoering van het onderzoek

Het onderzoek werd uitgevoerd in de jongste groep kleuters en de klassen 1, 3 en 6 van drie kleuter- en lagere scholen (nu basisschoolgroep 1, 3, 5 en 8) in het stadje Gennep en de dorpen Ottersum en Ven-Zelderheide. Het project startte met een vragenlijst die werd ingevuld door de ouders van 375 leerlingen. Enkele gegevens daaruit zijn al aan de orde geweest in Hoofdstuk 2. Uiteindelijk deden er 227 leerlingen aan het onderzoek mee: 122 dialectsprekers (113 uit lagere sociale milieus en 9 uit hogere sociale milieus) en 105 standaardtaalsprekers (46 uit lagere sociale milieus en 59 uit hogere sociale milieus). Bij deze leerlingen werden in totaal 42 verschillende toetsonderdelen afgenomen. Het gaat hierbij om zowel klassikale standaardtoetsen als om individueel afgenomen speciaal voor het onderzoek ontwikkelde toetsprocedures. In beide gevallen werd zoveel mogelijk aansluiting gezocht bij het Kerkradeproject. Dit betekent dat er ook tweetalige procedures werden toegepast.

Belangrijkste onderzoeksresultaten

De toetsen die in het Gennepse onderzoek werden gebruikt, hadden betrekking op de volgende vaardigheden: mondelinge taalvaardigheid, schriftelijke taalvaardigheid, lezen, verbale participatie in de klas, schoolvorderingen en tweetalige toetsprocedures. Elk van deze vaardigheden werd op een (groot) aantal verschillende manieren gemeten. Dat leidde, zoals gezegd, tot uitkomsten op 42 verschillende toetsonderdelen. Bij al die uitkomsten werd nagegaan of er sprake was van een invloed van taalgebruik, sociaal milieu en sekse. Het zou te ver voeren alle uitslagen

op alle toetsonderdelen hier in extenso te bespreken of zelfs maar te noemen. We beperken ons daarom enerzijds tot de genoemde hoofdcategorieën en anderzijds tot de invloed van de variabele taalgebruik. We geven van iedere vaardigheid aan of er bij de toetsonderdelen die deze omvat, sprake is van een betere score van dialectsprekers dan wel van standaardtaalsprekers. Voor de gerapporteerde invloeden geldt dat ze statistisch significant zijn. Als we met andere woorden in het onderstaande een hogere score van dialectsprekers op enig toetsonderdeel presenteren, betekent dat dat die score bepaald wordt door het feit dat de leerlingen in kwestie dialectsprekers zijn. Tabel 3.1 geeft een samenvattend overzicht van de onderscheiden toetsonderdelen en van de mate waarin daarop door dialect- dan wel standaardtaalsprekers hoger werd gescoord.

Tabel 3.1: Resultaten van het Gennep-project

Toetsonderdelen	Groep 1		Groep 3		Groep 5		Groep 8	
	Stt	Dial	Stt	Dial	Stt	Dial	Stt	Dial
Mondelinge taalvaardigheid (18)	1					2	2	2
Schriftelijke taalvaardigheid (19)					1		6	1
Lezen (5)							1	
Verbale participatie (6)							1	1
Schoolvorderingen (3)	1		1		1		2	
Tweetalige toetsen (12)	1	1		2	2	1	2	3

We bespreken de resultaten van het onderzoek hierna per vaardigheid. Daarbij geven we steeds aan in hoeveel en welke toetsonderdelen dialectsprekers of standaardtaalsprekers een hogere score behalen.

Voor het onderzoek naar *mondelinge taalvaardigheid* (spreken en luisteren) in de groepen 1, 3, 5 en 8 werd gebruik gemaakt van zeven toetsen met in totaal 18 toetsonderdelen: vijf semi-objectieve toetsen (verhaal navertellen, vier onderdelen; zinsimulatie, twee onderdelen; plaatjes beschrijven; spelregels uitleggen; luisteren), één objectieve toets (woordvorming) en één directe toetsprocedure (individueel gesprek, acht onderdelen). Van de 18 toetsonderdelen voor mondelinge taalvaardigheid laten er zeven een invloed zien van taalgebruik: drie keer in het voordeel van standaardtaalsprekers en vier keer in het voordeel van dialectsprekers. De dialectsprekers doen het beter op de zinsimulatietoets in groep 5 (op twee onderdelen) en groep 8. Ze geven in groep 8 bovendien meer informatie

in het individueel gesprek. De standaardtaalsprekers introduceren in het individueel gesprek meer onderwerpen in groep 1 en nemen vaker het initiatief (op twee onderdelen) in groep 8.

De *schrijfvaardigheid* van de leerlingen uit de groepen 5 en 8 werd getoetst door middel van twee directe toetsprocedures (brief, 6 onderdelen; opstel, 9 onderdelen) en vier objectieve toetsen (Cito taalgebruik 1 en 2; Nijmeegse Schooltoets spelling en stijl). Bij de eerste gaat het om meervoudig beoordeelde (vrije) schrijfoopdrachten; bij de laatste om onderdelen van gestandaardiseerde schooltoetsen. Van de 19 toetsonderdelen voor schriftelijke taalvaardigheid leveren er zeven een voordeel op voor standaardtaalsprekers en één voor dialectsprekers. In de brief doen standaardtaalsprekers in groep 8 het beter op de onderdelen structuur en communicatieve adequaatheid en in groep 5 op het onderdeel algemeen oordeel. In het opstel scoren de dialectsprekers in groep 8 beter op communicatieve adequaatheid, terwijl de standaardtaalsprekers het beter doen het gebied van interferenties, syntactische structuur en codewisseling. Van de objectieve toetsen laat alleen Cito taalgebruik 1 een betere score voor de standaardtaalsprekers in groep 8 zien.

De *leesvaardigheid* van de leerlingen in de groepen 3, 5 en 8 werd getoetst door middel van vijf objectieve toetsen (één-minuuttest; begrijpend lezen; Cito begrijpend lezen met korte tekst en met lange tekst; Nijmeegse Schooltoets begrijpend lezen). Alleen op het onderdeel begrijpend lezen van de Nijmeegse Schooltoets in groep 8 doen de standaardtaalsprekers het beter.

De *verbale participatie* van leerlingen in de klas werd in alle groepen nagegaan door middel van klassenobservaties (drie onderdelen) en de analyse van een klassikaal kringgesprek (drie onderdelen). Van de zes toetsonderdelen voor verbale participatie geven er twee een invloed van taalgebruik te zien. In groep 8 introduceren de standaardtaalsprekers in het kringgesprek meer onderwerpen en in de klasse-observaties blijken de dialectsprekers in groep 8 vaker het onderwijsleerproces verbaal te verstoren.

Als aanvulling op de afgenomen toetsen werden de feitelijke *schoolvorderingen* van de leerlingen nagegaan via leerkrachtoordelen, doubleergedrag en voorlopige keuze van vervolgonderwijs. Van de drie toetsonderdelen geven er twee een voordeel te zien voor standaardtaalsprekers. In alle groepen blijken de leraren een positiever oordeel te hebben over

standaardtaalsprekers. Bovendien kiezen standaardtaalsprekers in groep 8 hogere vormen van vervolgonderwijs dan dialectsprekers.

Met behulp van *tweetalige toetsprocedures* werden de dialectspreekende leerlingen in een aantal gevallen zowel in het Nederlands als in het dialect getoetst. Dit gebeurde in overeenstemming met een van de centrale uitgangspunten van de sociolinguïstische differentie-opvatting. Dit houdt in dat dialectspreekende kinderen, als ze op adequate wijze worden getoetst, dat wil zeggen met gebruikmaking van tweetalige procedures in informele situaties, vergeleken met standaardtaalsprekers geen grote verschillen in algemene taalvaardigheid zullen vertonen. De tweetalige procedures betroffen verhaal navertellen, zinsimulatie (twee onderdelen), luisteren en individueel gesprek (acht onderdelen). Van de twaalf onderdelen van de tweetalige toetsprocedures zijn er zeven waarbij de dialectsprekers het beter doen wanneer de afname plaatsvindt in het dialect en vijf waarbij sprake is van een voordeel bij afname in de standaardtaal. Eerstgenoemde voordelen treffen we aan bij luisteren in groep 1, twee keer in het individueel gesprek (bij het stellen van ja-nee vragen en het nemen van initiatief) in groep 3, bij verhaal navertellen in groep 5 en drie keer bij het individueel gesprek (bij het stellen van ja-nee vragen en gesloten vragen en bij het nemen van initiatief) in groep 8.

In 1980 hadden 126 ex-derde- en ex-zesdeklassers uit het Gennepse onderzoek een of andere vorm van *voortgezet onderwijs* bereikt. Op basis van een bij deze groep afgenomen post-enquête (respons 84%) zijn we in staat enkele gegevens te presenteren over hun ervaringen daar (Kroon & Liebrand, 1983). Op de eerste plaats kunnen we vaststellen dat standaardtaalsprekers significant hogere vormen van vervolgonderwijs kiezen dan dialectsprekers. Als het gaat om de in het voortgezet onderwijs gevolgde vakken blijken standaardtaalsprekers met name moderne vreemde talen gemakkelijker te vinden dan dialectsprekers. Voor de exacte vakken en de expressievakken worden nauwelijks verschillen gerapporteerd. Het vak Nederlands wordt door standaardtaalsprekers iets gemakkelijker gevonden dan door dialectsprekers, maar het verschil is niet significant. De verschillende onderdelen van het schoolvak Nederlands geven soms wel significante verschillen te zien maar deze wijzen niet consistent in de richting van een voor- of nadeel voor een van beide taalgroepen.

Conclusies

De belangrijkste conclusie van het Gennep-project en het vervolgonderzoek in het voortgezet onderwijs is dat er van een eenduidige onafhankelijke invloed van de taalachtergrond van de leerlingen op hun schoolprestaties zoals gemeten in het onderzoek geen sprake is. Anders gezegd: dialectsprekers doen het niet systematisch beter of slechter op school dan standaardtaalsprekers. Voor zover er sprake is van verschillen op de toetsen zijn die zes keer in het voordeel van de dialectsprekers en twaalf keer in het voordeel van de standaardtaalsprekers (de tweetalige procedures en de schoolvorderingen niet meegerekend).

Als we kijken naar de afzonderlijke toetsonderdelen dan blijken er waar het gaat om taalstructurele aspecten nauwelijks verschillen te bestaan tussen beide groepen. In de vrije schrijfpodracht opstel blijken dialect- en standaardtaalsprekers niet van elkaar te verschillen wat betreft het aantal gemaakte spelfouten (een van de belangrijkste foutenbronnen in schriftelijk taalgebruik en in het onderzoek verantwoordelijk voor 60% van de fouten in groep 5 en 47% van de fouten in groep 8). Dat dialectsprekers niet in het nadeel zijn als het om beheersing van de technische aspecten van het schrijven gaat, betekent niet dat ze geen fouten maken. Met name het toepassen van de standaardtaal in de communicatie, zeker bij meer specialistische taken als het schrijven van een brief of het deelnemen aan een groepsdiscussie, lijkt de dialectsprekers minder gemakkelijk af te gaan. Deze conclusie wordt ondersteund door het onderzoeksgegeven dat het merendeel van de verschillen in het nadeel van dialectsprekers te vinden is in groep 8, bij de twaalfjarigen met andere woorden van wie kan worden aangenomen dat ze al min of meer als volwassenen spreken en schrijven.

Uit de tweetalige toetsprocedures die bij de dialectspreekende leerlingen werden toegepast, blijkt dat deze over het algemeen niet leiden tot hogere scores wat betreft algemene taalvaardigheid. In een aantal gevallen deden de dialectsprekers het zelfs beter in het Nederlands. Dialect in de klas is blijkbaar geen *conditio sine qua non* voor het leren van het Nederlands. Een laatste opmerking betreft het feit dat leraren, in afwijking van de toetsresultaten, standaardtaalsprekende leerlingen in alle groepen systematisch hoger inschatten dan dialectsprekers. Het is niet uitgesloten dat negatieve leerkrachtattitudes ten aanzien van dialectsprekers van invloed zijn op hun feitelijke presteren.

De weergegeven resultaten laten zien dat, voor zover er sprake is van verschillen tussen dialectsprekers en standaardtaalsprekers, deze geen consistent beeld opleveren. Al met al leidt het Gennep-project tot de eindconclusie dat het spreken van dialect als zodanig hier geen onderwijsproblemen oplevert. Mogelijk hebben de met het dialect verbonden onderwijsproblemen zoals die in Kerkrade - zij het eveneens in beperkte mate - wel zijn aangetroffen, veeleer te maken met de relatieve afstand tussen het Kerkraads dialect en de Nederlandse standaardtaal en schooltaal, met de sociolinguïstische situatie ter plaatse en met de socio-culturele oriëntatie van de sprekers dan met het dialectspreken als zodanig.

De uitkomsten van het onderzoek leidden niet tot concrete remediërende aanbevelingen ter verbetering van het (taal)onderwijs aan dialectsprekende leerlingen. Wel werd er, door het geven van informatie aan schoolteams over het zogenoemde Pygmalion-effect en *self-fulfilling prophecies*, aandacht besteed aan de mogelijke invloed van leerkracht-attitudes ten aanzien van (het spreken van) dialect op schoolprestaties. In meer algemene zin werden er suggesties gedaan voor vormen van taalonderwijs en met name taalbeschouwingsonderwijs waarin alle leerlingen worden aangemoedigd hun taal te gebruiken in een grote variëteit van levensechte communicatieve situaties (zie Kroon & Liebrand, 1982 en 1984 en Giesbers, Kroon & Liebrand, 1989 voor lessuggesties in dit verband). Gebruik van het dialect in de klas kan en mag daarbij zeker een rol spelen, omdat het kan bijdragen aan het scheppen van een open, tolerante en stimulerende omgeving die bevorderlijk is voor de verwerking van het Nederlands door alle leerlingen.

Consequenties voor de onderwijspraktijk

In het kader van dit boek zijn natuurlijk de uitkomsten van het onderzoek in Kerkrade en Gennep die betrekking hebben op de relatie tussen dialectspreken en schoolsucces het meest relevant. Samenvattend kunnen we vaststellen dat er binnen vergelijkbare sociale milieus nauwelijks sprake is van substantiële verschillen in schoolsucces tussen dialectsprekers en standaardtaalsprekers. Dialectsprekers doen het op de basisschool waar het de reguliere schoolvorderingen betreft in beide plaatsen niet slechter dan standaardtaalsprekers.

Toch zijn er ook wel enkele relevante verschillen. Dialectsprekers in Kerkrade en (in mindere mate) Gennep hebben wat meer moeite dan standaardtaalsprekers met het mondeling- en schriftelijk-productieve gebruik van het Standaardnederlands en dat verschil neemt in de loop van het basisonderwijs niet af. Een belangrijk probleem in dit verband lijkt te liggen in door de leerlingen gemaakte interferentiefouten, dat wil zeggen fouten in het Nederlands onder invloed van het dialect. Het aanbrengen van een groter bewustzijn van en meer inzicht in de verschillen tussen dialect en standaardtaal kan een manier zijn om iets aan deze fouten te doen. Daarbij moet, aldus de onderzoekers, niet in de eerste plaats worden gedacht aan remediërende oefeningen en interventies, maar veeleer aan lessen of lesonderdelen waarin op relevante momenten en op een voor de leerlingen begrijpelijke en aantrekkelijke manier informatie over het dialect en het functioneren daarvan wordt gegeven en waarin verschillen en overeenkomsten tussen dialect en standaardtaal in de vorm van taalbeschouwingsactiviteiten aan de orde worden gesteld. Dergelijke lessen kunnen leiden tot een groter metalinguïstisch bewustzijn van de leerlingen en dat kan een positieve uitwerking hebben op het productieve gebruik van het Standaardnederlands.

In tegenstelling tot wat de toetsscores van de leerlingen zouden doen vermoeden, is het wel zo dat de leerkrachten in zowel Kerkrade als Gennep de dialectspreekende leerlingen in hun klassen lager inschatten en ook lager beoordelen dan de standaardtaalsprekers. Het is niet uitgesloten dat dit, mogelijk attitude-gestuurde beoordelingsgedrag van leerkrachten van invloed is op het feitelijke schoolsucces van de betrokken leerlingen, bijvoorbeeld waar het gaat om hun keuze voor de te volgen vorm van vervolgonderwijs. In beide onderzoeken wordt daarom gepleit voor (na)scholing en bewustmaking van leerkrachten inzake de problematiek van dialect en school. Daar lijkt vooralsnog de meeste winst te behalen. In dat verband is ook aandacht besteed aan de innovatiefase van het Kerkradeproject en aan het onderzoek naar sporen van dit project vijftien jaar na dato. De daarbij opgedane ervaringen verschaffen namelijk indicaties voor wat men wel of niet zou moeten doen wanneer in Limburg plannen worden ontwikkeld of projecten worden uitgezet om de Limburgse dialecten een zinvolle plaats te geven in het onderwijs. Dat daarbij zorgvuldig en weldoordacht te werk moet worden gegaan en dat het op kunstmatige wijze introduceren van het dialect als voertaal of

hulptaal niet de meest voor de hand liggende optie is, blijkt heel duidelijk uit de activiteiten in Kerkrade. Het kan immers niet de bedoeling zijn om initiatieven te ontwikkelen die onbedoeld negatieve effecten hebben op de momenteel relatief gunstige schoolresultaten en landelijke onderwijspositie van Limburgse kinderen.

HOOFDSTUK 4

Dialect en taalvaardigheid Nederlands: recent onderzoek

*Marjolein van den Nieuwenhof, Frans van der Slik
en Geert Driessen*

Dialect in het PRIMA-cohortonderzoek

Recente onderzoeksgegevens over de relatie tussen taalachtergrond en taalvaardigheid Nederlands van autochtoon-Nederlandse basisschoolleerlingen zijn beschikbaar gekomen door het in de jaren negentig van de vorige eeuw gestarte cohortonderzoek in het primair onderwijs, het zogenaamde PRIMA-cohortonderzoek. In dit landelijke, longitudinale onderzoek worden om de twee jaar via toetsen onder andere gegevens verzameld over de Nederlandse taalvaardigheid van leerlingen uit het basisonderwijs. Daarnaast worden achtergrondkenmerken van deze leerlingen ingewonnen door middel van door hun ouders ingevulde schriftelijke vragenlijsten. Deze vragenlijsten hebben betrekking op gezins- en leerlingkenmerken van sociaal-economische, talige, culturele, religieuze en opvoedkundige aard. Het doel van het PRIMA-onderzoek is een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van het primair onderwijs in Nederland (Driessen, Van Langen & Vierke, 2000).

Tot nu toe zijn er vijf PRIMA-metingen uitgevoerd, de eerste in het schooljaar 1994/1995 en vervolgens in 1996/1997, 1998/1999, 2000/2001 en 2002/2003. Bij elke meting worden gegevens verzameld van leerlingen uit de groepen 2, 4, 6 en 8. Dit houdt in dat bij elke meting een oud cohort leerlingen doorstroomt naar het voortgezet onderwijs, terwijl in groep 2 een nieuw cohort aan het databestand wordt toegevoegd. De leerlingen die bijvoorbeeld in het schooljaar 1994/1995 in groep 4 zaten, worden daarna nog tweemaal onderzocht, namelijk in groep 6 en in groep 8. Een belangrijk voordeel van deze onderzoeksopzet is dat de

taalontwikkeling van individuele leerlingen gedurende hun basisschoolperiode gevolgd kan worden. In totaal worden voor elke meting bij ongeveer 700 basisscholen (zo'n 10 procent van het totale aantal Nederlandse basisscholen) gegevens verzameld van ongeveer 60.000 leerlingen. Deze gegevens mogen als representatief worden beschouwd voor de leerlingen op alle basisscholen in Nederland.

Doordat er in het PRIMA-onderzoek ook gegevens worden ingewonnen over de taalachtergrond van de deelnemende leerlingen, is het mogelijk de toetsresultaten op het gebied van de taalvaardigheid Nederlands van dialectsprekende en standaardtaalsprekende leerlingen met elkaar te vergelijken. Door een dergelijke vergelijking kan worden nagegaan of de nog steeds regelmatig opduikende suggestie dat het spreken van dialect een negatieve invloed zou hebben op de taalvaardigheid Nederlands en bijgevolg op schoolprestaties in het algemeen, een empirische basis heeft. Toegespitst op leerlingen die van huis uit een Limburgs dialect spreken is de centrale onderzoeksvraag in dit hoofdstuk de volgende:

Is de taalvaardigheid Nederlands van kinderen die een Limburgs dialect spreken geringer dan de taalvaardigheid Nederlands van kinderen die van huis uit Standaardnederlands spreken?

Om op die vraag een zo compleet mogelijk antwoord te kunnen geven, zijn de prestaties van kinderen die een Limburgs dialect spreken niet alleen vergeleken met de prestaties van kinderen die van huis uit Standaardnederlands spreken, maar ook met die van kinderen die een ander dialect of Fries spreken. Kinderen van allochtone ouders die thuis geen Nederlands spreken, blijven buiten beschouwing. Voor een vergelijking tussen kinderen van allochtone en autochtone ouders wat betreft taalvaardigheid Nederlands verwijzen we naar Van der Slik, Driessen & De Bot (2000) en Driessen, Van der Slik & De Bot (2002).

De mogelijkheid bestaat dat eventuele verschillen in taalvaardigheid Nederlands tussen kinderen die Limburgs spreken enerzijds en kinderen die Standaardnederlands spreken anderzijds niet alleen toe te schrijven zijn aan het al dan niet spreken van dialect door deze kinderen, maar ook te maken hebben met verschillen in andere achtergrondkenmerken van deze kinderen en hun ouders. Zo is bijvoorbeeld bekend dat kinderen van hoger opgeleide ouders over het algemeen een hogere taalvaardigheid Nederlands hebben dan kinderen van lager opgeleide ouders. Indien ouders van Limburgs dialect sprekende kinderen gemiddeld genomen

lager opgeleid zouden zijn dan de ouders van kinderen die Standaardnederlands spreken, zou die lagere opleiding deels de mogelijk geringere taalvaardigheid Nederlands van de dialectspreekende kinderen op de basisschool kunnen verklaren, en dus niet alleen het feit dat ze een Limburgs dialect spreken. Uiteraard zijn er naast opleiding nog verschillen in andere achtergrondkenmerken denkbaar die mogelijk verantwoordelijk zijn voor eventuele verschillen in taalvaardigheid Nederlands. Om het effect van het spreken van een Limburgs dialect op de taalvaardigheid Nederlands van dialectspreekende kinderen zo zuiver mogelijk te meten, zal met zulke verschillen in achtergrondkenmerken in de analyses rekening moeten worden gehouden. Voordat we ingaan op de resultaten van het onderzoek bespreken we eerst kort de achtergrondkenmerken die mogelijk een rol spelen. Daarbij geven we aan of Limburgse ouders en hun kinderen wat betreft deze kenmerken een ander beeld laten zien dan ouders en kinderen die thuis Standaardnederlands, Fries of een ander dialect dan Limburgs spreken.

Kenmerken van leerlingen

Taalachtergrond

De leerlingen uit het PRIMA-bestand werden in groepen ingedeeld op basis van de taal die ze thuis spreken. Dit gebeurde aan de hand van de antwoorden die hun ouders gaven op vragen omtrent thuistaalgebruik in een schriftelijke vragenlijst. Het betreft hier dus oordelen van ouders over het thuistaalgebruik van hun kinderen. In die vragenlijst hadden twee vragen betrekking op de talige achtergrond van het gezin. Allereerst gaven de ouders aan welke taal ze meestal met hun partner spraken. Daarbij kon onder andere worden gekozen uit Nederlands, een nader in te vullen Nederlands dialect en Fries. Bij één-oudergezinnen diende de taal die in het huishouden het meest gesproken werd te worden opgegeven. Ten tweede werd de ouders gevraagd aan te geven welke taal hun kind het meest sprak met moeder, vader, broers en zussen, en met vriendjes en vriendinnetjes. Hierbij hadden de ouders de keuze uit drie mogelijkheden: Standaardnederlands, een Nederlands dialect en Fries. Op basis van de antwoorden van de ouders op deze laatste vraag wordt in dit hoofdstuk een onderscheid gemaakt tussen een viertal taalachter-

gronden van de kinderen: Standaardnederlands, Fries, Limburgs en overige Nederlandse dialecten. Fries en Limburgs zijn onderscheiden omdat het Fries een officiële taal is en beide als streektaal erkend zijn onder het *Europees Handvest voor regionale talen en talen van minderheden*. Bovendien gaf een meerderheid van de ouders uit deze provincies aan dat hun kind dialect c.q. Fries sprak, iets wat in de overige provincies niet het geval was. Kinderen uit Groningen, Drenthe, Overijssel, Gelderland, Noord-Brabant en Zeeland van wie de ouders aangaven dat ze een dialect spraken, zijn ingedeeld bij de categorie ‘overige Nederlandse dialecten’. Tussen inwoners van deze verschillende provincies is geen onderscheid gemaakt, omdat slechts een minderheid van de ouders te kennen gaf dat hun kind thuis dialect sprak. In de provincies Flevoland, Utrecht, Noord-Holland en Zuid-Holland gaf minder dan 4 procent van de ouders aan dat hun kind dialect sprak. Daarom zijn deze dialectsprekers in dit onderzoek helemaal buiten beschouwing gelaten (zie ook Hoofdstuk 2).

Omdat in dit hoofdstuk de invloed van het spreken van een dialect op de taalvaardigheid Nederlands en de ontwikkeling daarvan gedurende de basisschoolperiode centraal staat, moesten de leerlingen uit de vier taalgroepen om in de uiteindelijke selectie terecht te komen, in de groepen 4, 6 en 8 een taaltoets hebben gemaakt. Toepassing van dit criterium resulteerde in een totale steekproef van 3.090 leerlingen die uiteenviel in vier taalgroepen: 2.369 leerlingen die thuis Standaardnederlands spreken, 244 leerlingen die thuis een Limburgs dialect spreken, 69 leerlingen die thuis Fries spreken en 408 leerlingen die een ander Nederlands dialect spreken.

Overige achtergrondkenmerken

Van de leerlingen uit de vier onderscheiden taalgroepen werden behalve hun taalachtergrond ook enkele andere kenmerken bekeken die mogelijk van invloed kunnen zijn op hun taalvaardigheid Nederlands. Deze zijn afkomstig uit de oudervragenlijst van het PRIMA-databestand. Ze werden enerzijds gebruikt om na te gaan of de leerlingen op deze kenmerken van elkaar verschilden en anderzijds werd hun invloed op de taalscores in de groepen 4, 6 en 8 bekeken. Uit Van den Nieuwenhof (2002) blijkt dat met name cultureel kapitaal, sociaal-economische kenmerken en affectieve factoren, zoals motivatie, belangrijke voorspellers zijn van taalvaardigheid. Die kenmerken stellen we hierna kort aan de

orde en we geven daarbij aan in hoeverre de onderscheiden taalgroep in dit opzicht van elkaar verschillen.

Cultureel kapitaal

Het begrip ‘cultureel kapitaal’ is ontwikkeld door de Franse socioloog Pierre Bourdieu (vgl. bijvoorbeeld Bourdieu, 1992). Volgens Bourdieu bestaan er tussen verschillende bevolkingsgroepen verschillen in cultuurpatronen en levensstijlkenmerken. Tot deze patronen en kenmerken behoren bijvoorbeeld omgangsvormen, taalgebruik, interesses voor kunst en cultuur, maatschappelijke en politieke opvattingen en voorkeuren, en het cultuur-pedagogische niveau van de opvoeding. Dit cultureel kapitaal wordt van generatie op generatie overgedragen binnen het eigen milieu. Het wordt niet op school verworven maar via de overdracht van ouders op kinderen binnen de primaire socialisatie in het gezin. Tijdens de secundaire socialisatie op school wordt het verschil in hoeveelheid cultureel kapitaal van de onderscheiden bevolkingsgroepen steeds groter, omdat de school aansluit bij de cultuur, en dus bij het cultureel kapitaal, van de dominante groep in een samenleving. Wie tot de dominante groep behoort, kent de codes, de capaciteiten en de taal waarop wordt ingespeeld op school en is in dat opzicht dus bevoordeeld in het onderwijs. Wie niet tot de dominante groep behoort, kan minder goed meekomen op school omdat hij of zij de bekend veronderstelde codes en capaciteiten niet of in mindere mate bezit. Vandaar dat veel leerlingen uit lagere milieus lagere rapportcijfers halen en minder vaak doorstromen naar hoge vormen van vervolgonderwijs.

Wat betreft cultureel kapitaal zijn op basis van de oudervragenlijst vijf aspecten van geletterd gezinsklimaat onderscheiden: het leesgedrag van de vader, het leesgedrag van de moeder en het leesgedrag van het kind, gesprekken van de ouders met het kind over boeken, tijdschriften en kranten, en gesprekken van de ouders met het kind over het journaal en actualiteitenprogramma's. Hoe sterker deze aspecten van toepassing zijn op de betreffende ouders, hoe groter hun cultureel kapitaal. De verwachting is dat naarmate ouders meer cultureel kapitaal bezitten, hun kinderen ook een hogere taalvaardigheid Nederlands zullen laten zien. In ons onderzoek is er wat betreft cultureel kapitaal slechts één verschil gevonden tussen de ouders uit de onderscheiden taalgroepen. Limburgs dialect sprekende moeders lezen in hun vrije tijd gemiddeld genomen

minder dan moeders die thuis Standaardnederlands spreken en die lezen gemiddeld weer minder dan moeders die Fries spreken. Limburgse moeders lezen gemiddeld zo'n twee uur per week, terwijl Friese moeders gemiddeld bijna anderhalf uur per week meer boeken, kranten en tijdschriften lezen. Wat de andere aspecten betreft zijn geen verschillen aangetroffen tussen de taalgroepen.

Sociaal-economische kenmerken

Uit onderzoek weten we dat sociaal-economische kenmerken van ouders een zeer sterke invloed hebben op de schoolprestaties van kinderen. Onderzoek dat onder invloed van de theorie van Bourdieu is uitgevoerd, heeft laten zien dat het sociaal milieu voor een deel via het cultureel kapitaal invloed uitoefent op de onderwijsprestaties van leerlingen, maar sociaal-economische kenmerken blijken ook een eigenstandig effect te hebben.

In ons onderzoek zijn uit het PRIMA-bestand de volgende sociaal-economische achtergrondkenmerken geselecteerd: het inkomen van de vader, het inkomen van de moeder, het aantal kinderen in het gezin, de opleiding van de vader, de opleiding van de moeder. Verder is informatie ingewonnen over de taalbeheersing Nederlands van de vader en van de moeder. In aansluiting bij eerder onderzoek veronderstellen we dat kinderen betere resultaten behalen op de Nederlandse taalvaardigheids-toetsen wanneer zij afkomstig zijn uit hogere sociale milieus (gemeten naar opleiding en inkomen), of afkomstig zijn uit kleinere gezinnen, dan wel ouders hebben die zelf het Nederlands goed beheersen. Wat betreft deze kenmerken hebben we vier verschillen aangetroffen tussen de vier taalgroepen. Limburgs dialect sprekende ouders hebben gemiddeld genomen minder kinderen dan Standaardnederlands sprekende of een ander dialect sprekende ouders, terwijl die weer minder kinderen hebben dan Friese ouders. Daar waar Friese ouders gemiddeld genomen bijna drie kinderen hebben, heeft een gemiddeld Limburgs gezin er om en nabij de twee. Wat betreft de opleiding van de ouders zijn eveneens (geringe) verschillen tussen de taalgroepen gevonden. Moeders en vaders die thuis een Limburgs dialect of een van de overige Nederlandse dialecten spreken, hebben over het algemeen een lagere opleiding genoten dan Friessprekende en Standaardnederlandssprekende ouders. Tot slot zijn er verschillen gevonden wat betreft het gemiddeld netto maand-

inkomen van de moeder. Friese moeders hebben een lager inkomen dan Standaardnederlandssprekende moeders. Moeders die een Limburgs dialect of een ander Nederlands dialect spreken bevinden zich daar tussenin.

Motivationele factoren

Naast de grote belangstelling voor de invloed van het sociale milieu op de onderwijsprestaties van leerlingen ontstond rond het eind van de jaren tachtig van de vorige eeuw ook interesse voor affectieve factoren die verschillen in onderwijsprestaties en taalvaardigheidsniveau zouden kunnen verklaren. In bijna alle invloedrijke modellen op het gebied van leren is voor het affectieve domein een grote plaats ingeruimd (vgl. Bloom, 1976; Carroll, 1989). Daarbij spelen vier aspecten een sleutelrol: de motivatie van de leerling, diens attitude ten opzichte van de school, het beeld dat de leerling heeft van de eigen schoolprestaties, en (faal)angst.

In het PRIMA-bestand had één variabele rechtstreeks betrekking op de motivatie om te leren: de werkhouding van het kind (volgens de inschatting van de ouders). Deze variabele is meegenomen in ons onderzoek. Daarnaast zijn er ook enkele variabelen opgenomen die verwijzen naar de motivatie van de ouders, zoals hun interesse om met hun kind te spreken over alles wat met school te maken heeft en het belang dat ze hechten aan traditioneel, schoolaangepast gedrag. Wat betreft motivationale aspecten zijn er in ons onderzoek overigens geen verschillen tussen de taalgroepen gevonden.

Taalvaardigheid Nederlands in Limburg en elders

Bij de 3.090 basisschoolleerlingen uit onze steekproef werden de reguliere taaltoetsen van het PRIMA-onderzoek afgenomen. Deze speciaal voor dit onderzoek door het Cito ontwikkelde toetsen worden om de twee jaar afgenomen in de groepen 4, 6 en 8. Ze geven een indicatie van de algemene taalvaardigheid Nederlands van de leerling.

De toetsen in de groepen 4, 6 en 8 komen wat betreft opgaven en vraagstelling voor een groot deel met elkaar overeen. De taaltoets voor groep 4 telt 60 tweekeuze-items, in groep 6 zijn dit er 65 en in groep 8 is het aantal 64. In alle drie de gevallen komen drie typen opgaven aan bod: morfologische, semantische en syntactische. De leerlingen moeten beoor-

delen of woorden correct of volgens de heersende conventies gevormd zijn, of de betekenis van gegeven woorden, woordgroepen en zinnen klopt en of gegeven zinnen grammaticaal welgevormd zijn. Hierbij gaat het om vragen zoals:

Zeggen we dat zó, JA of NEE? “We gaan met de klas naar de diertuin.”

Klopt dat wat in de zin staat, JA of NEE? “Een ander woord voor pret is plezier.”

Is deze zin goed, JA of NEE? “Daar hij gaat op de fiets.”

In ons onderzoek zijn allereerst de toetsscores van de leerlingen uit groep 8 van belang omdat deze een indicatie geven van de taalvaardigheid Nederlands van leerlingen kort voor hun overgang naar het voortgezet onderwijs. Maar ook de scores uit de groepen 4 en 6 en de ontwikkeling van deze scores en daarmee van de taalvaardigheid Nederlands van dezelfde leerlingen door de jaren heen krijgen de aandacht. Omdat het in de verschillende leerjaren niet om dezelfde toetsen gaat, konden de toetsscores uit het ene jaar niet zonder meer worden vergeleken met die uit een ander jaar. Vandaar dat een methode ontwikkeld is waarmee de taalscores van dezelfde leerlingen in de verschillende leerjaren wél met elkaar vergeleken kunnen worden (vgl. Vierke, 1995). Dit biedt de mogelijkheid verschillen in het verloop van de taalvaardigheid tussen bepaalde categorieën van leerlingen zichtbaar te maken.

Tabel 4.1: Gemiddelde taalvaardigheidsscore Nederlands en standaarddeviatie voor de totale steekproef en de vier onderscheiden taalgroepen in de groepen 4, 6 en 8

	Totale steekproef (N = 3.090)		Standaard-nederlands (N = 2.369)		Limburgs dialect (N = 244)		Fries (N = 69)		Overige dialecten (N = 408)	
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
Groep 4	1037	35	1038	35	1037	36	1027	39	1036	35
Groep 6	1085	34	1084	34	1096	37	1084	36	1082	33
Groep 8	1126	36	1125	36	1134	37	1119	36	1127	36

Tabel 4.1 bevat de resultaten van de kinderen uit de vier taalgroepen op de taaltoetsen in groep 4, 6 en 8, zonder daarbij rekening te houden met de mogelijke invloed van (verschillen in) andere achtergrondkenmerken van de leerlingen. Uit de tabel blijkt dat in groep 4 de gemiddelde score op de taaltoets 1037 punten bedraagt. In groep 6 is deze gestegen tot 1085

en aan het eind van de basisschool, in groep 8, is de gemiddelde score op de taaltoets 1126 punten. De lage standaarddeviaties (SD) geven aan dat verreweg de meeste leerlingen niet ver van de gerapporteerde gemiddeldes afliggen.

In alle drie de groepen komen verschillen tussen de vier onderscheiden taalgroepen naar voren. Deze verschillen zijn visueel weergegeven in Diagram 1. Bij deze resultaten moet worden opgemerkt dat het in dit onderzoek om een longitudinaal design gaat waarbij steeds dezelfde leerlingen worden gevolgd. Over de leerlingen die zijn blijven zitten of de school verlaten na groep 4 of na groep 6, zijn niet alle taalscores bekend en deze leerlingen zijn derhalve niet meegenomen.

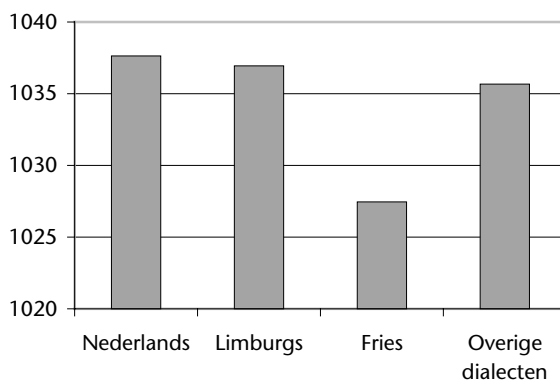


Diagram 4.1: Gemiddelde taalscore groep 4 (1994) per thuistaal

Uit Diagram 4.1 en Tabel 4.1 blijkt dat het voor de taalscore van groep 4 in 1994 eigenlijk geen verschil maakt of een leerling Standaardnederlands, een Limburgs dialect of een ander Nederlands dialect spreekt. Wel is het zo dat in onze steekproef leerlingen die Standaardnederlands spreken het hoogste gemiddelde halen, gevolgd door leerlingen die een Limburgs dialect spreken en de leerlingen die een overig dialect spreken. Dit verschil is echter niet statistisch significant en berust dus op toeval. Als er met andere woorden een andere steekproef was getrokken zouden deze verschillen wellicht niet gevonden zijn. Uit dezelfde statistische analyses blijkt dat leerlingen die van huis uit Fries spreken, niet in het nadeel zijn ten opzichte van leerlingen die een ander Nederlands dialect spreken, maar duidelijk wel lagere scores behalen dan leerlingen die van huis uit

Standaardnederlands of een Limburgs dialect spreken. Deze verschillen bedragen gemiddeld 11, respectievelijk 10 punten en zijn statistisch significant.

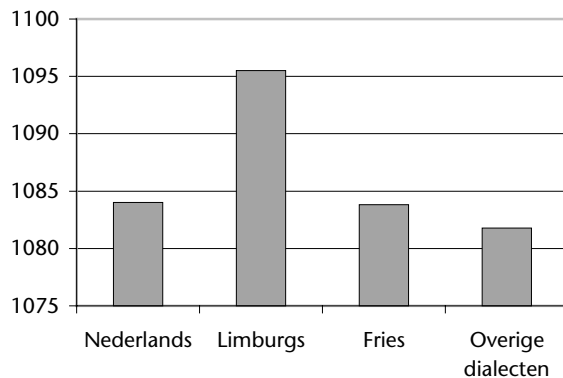


Diagram 4.2: Gemiddelde taalscore groep 6 (1996) per thuistaal

Diagram 4.2 toont de gemiddelde taalscores in 1996. De leerlingen die in 1994 in groep 4 zaten, zitten nu in groep 6. Leerlingen die een Limburgs dialect spreken doen het in groep 6 significant beter dan leerlingen met een andere taalachtergrond. Zij scoren gemiddeld 11 punten hoger dan het gemiddelde.

In 1998, wanneer de leerlingen die in 1994 in groep 4 zaten in groep 8 zitten, maakt het net als in 1994 niet uit of een leerling Standaardnederlands, een Limburgs dialect of ander Nederlands dialect spreekt. Uit statistische analyses blijkt dat de gemiddelde taalvaardigheidsscores van leerlingen uit deze drie taalgroepen niet van elkaar verschillen. Wel is het zo dat leerlingen die een Limburgs dialect spreken de hoogste scores op de taaltoets halen, gevolgd door leerlingen die een ander dialect en Nederlands spreken.

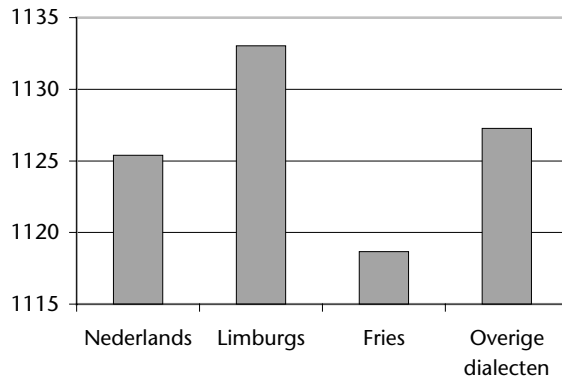


Diagram 4.3: Gemiddelde taalscore groep 8 (1998) per thuistaal

Hoewel Diagram 4.3 iets anders lijkt te suggereren zijn statistisch significante verschillen in taalscores tussen leerlingen die van huis uit Fries, een overig dialect of Standaardnederlands spreken, in 1998 niet te vinden. Toch behalen de Friese leerlingen in 1998, net zoals in 1994 de laagste gemiddelde taalscores, gevolgd door de leerlingen die Standaardnederlands of overige dialecten spreken. We vonden echter wel een significant verschil van 15 punten tussen leerlingen die de hoogste taalscores behalen (Limburgssprekende leerlingen) en leerlingen die de laagste taalscores behalen (Friessprekende leerlingen).

De ontwikkeling van de taalscores van leerlingen uit de vier verschillende taalgroepen door de jaren heen wordt in Diagram 4.4 zichtbaar gemaakt.

Uit Diagram 4.4 en Tabel 4.1 komt naar voren dat leerlingen die van huis uit een Limburgs dialect spreken in de periode tussen groep 4 en groep 6 de grootste vooruitgang in gemiddelde taalscore boeken (59 punten), gevolgd door Friestalige leerlingen (57 punten). Sprekers van het Standaardnederlands en sprekers van de overige dialecten volgen hierna, beide groepen met een vooruitgang van 46 punten.

In de periode tussen groep 6 en groep 8 boeken leerlingen die een overig dialect spreken met 45 punten de grootste vooruitgang, gevolgd door de standaardtaalsprekers (41 punten). De leerlingen die een Limburgs dialect spreken en de Friestalige leerlingen gaan met 38 en 35 punten het minst vooruit.

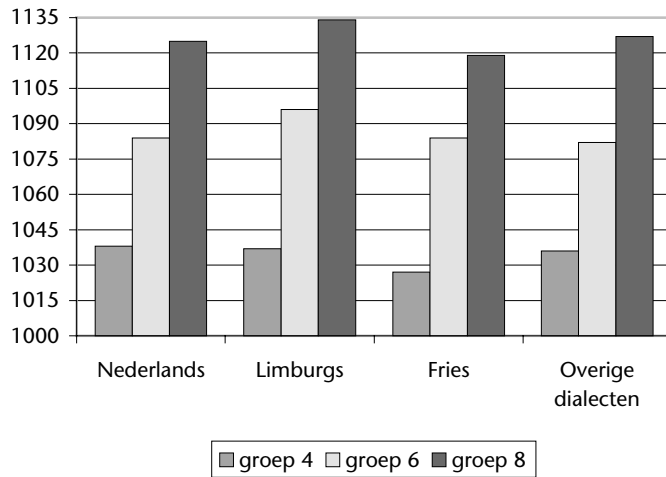


Diagram 4.4: Gemiddelde taalscores per thuistaal per jaar

In totaal boeken de leerlingen die een Limburgs dialect spreken in de periode tussen groep 4 en groep 8 de grootste vooruitgang (97 punten), gevolgd door de leerlingen die van huis uit Fries spreken (92 punten). Leerlingen die een overig dialect spreken volgen hierna met 91 punten, terwijl de sprekers van het Standaardnederlands met 87 punten de minste vooruitgang in hun taalvaardigheid Nederlands boeken.

De voorlopige conclusie die uit deze gegevens kan worden getrokken is dat het spreken van een Limburgs dialect of een ander Nederlands dialect geen negatieve invloed lijkt te hebben op de ontwikkeling van taalvaardigheid Nederlands van basisschoolleerlingen. Integendeel, anders dan het spreken van Fries, blijkt het spreken van een Limburgs of een ander Nederlands dialect eerder een positief effect te hebben op de taalvaardigheid Nederlands. Voordat we echter definitieve conclusies trekken is het zaak om analyses uit te voeren die rekening houden met het gegeven dat ook nog een aantal andere kenmerken dan taalachtergrond de ontwikkeling van taalvaardigheid mee kunnen bepalen. Pas dan zijn we in staat om het effect van het spreken van een Limburgs dialect zo nauwkeurig mogelijk te schatten.

Om het zuivere effect van het spreken van dialect op de (ontwikkeling van de) taalvaardigheid Nederlands te achterhalen hebben we een regressie-analyse uitgevoerd over alle in het voorgaande besproken achter-

grondkenmerken, inclusief taalachtergrond en de scores op de taaltoetsen. We gaan hier niet in op de technische achtergronden van deze analyses. Daarvoor verwijzen we naar Driessen & Withagen (1998), Van der Slik, Driessen & De Bot (2000), Driessen, Van der Slik & De Bot (2002) en Van den Nieuwenhof (2002).

Hoewel we al verschillende keren over de ontwikkeling van taalvaardigheid tijdens de basisschoolperiode hebben gesproken, is nog niet aangegeven hoe die ontwikkeling er uit kan zien. Voor alle leerlingen geldt dat zij, mede afhankelijk van hun capaciteiten en hun gezinsachtergrond, de basisschool beginnen met ofwel een voorsprong ofwel een achterstand in taalvaardigheid Nederlands ten opzichte van het gemiddelde in hun groep. Zijn zij eenmaal met de basisschool begonnen, dan zijn er twee mogelijke ontwikkelingstrajecten te onderscheiden. Het eerste is, dat de verschillen tussen de leerlingen gedurende de basisschoolperiode gelijk blijven. Met andere woorden: leerlingen beginnen met een achterstand of voorsprong ten opzichte van het gemiddelde en behouden die gedurende de gehele basisschoolperiode. Ofschoon alle kinderen gedurende de basisschoolperiode een positieve ontwikkeling doormaken, blijft in dit geval het verschil tussen beter en slechter presterende kinderen nagenoeg gelijk. In technische termen betekent dit dat cultureel kapitaal, sociaal-economische kenmerken en motivationele factoren uitsluitend hun invloed doen gelden aan het begin van de schoolloopbaan en dat deze kenmerken daarna geen rol van betekenis meer spelen. Het tweede is, dat kinderen die met een voorsprong aan het basisonderwijs beginnen, gedurende de basisschoolperiode hun voorsprong ten opzichte van kinderen die al met een achterstand zijn begonnen vergroten. In dat geval zullen genoemde kenmerken gedurende de basisschoolperiode zichtbaar hun invloed blijven doen gelden. De voorsprong wordt steeds groter en het verschil tussen beter en slechter presterende leerlingen neemt toe.

In Diagram 4.5 presenteren we de op basis van de uitgevoerde regressie-analyse gecorrigeerde uitkomsten betreffende de invloed van het spreken van een Limburgs dialect, Fries of een ander Nederlands dialect op de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen uit onze steekproef in groep 4. Het gaat hierbij met andere woorden om de zuivere invloed van het kenmerk taalachtergrond.

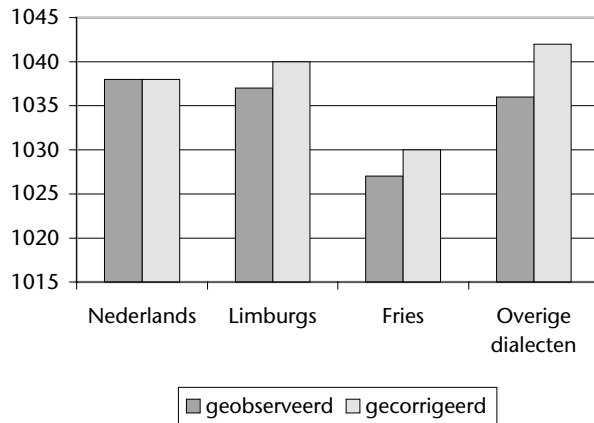


Diagram 4.5: Gemiddelde taalscores groep 4 (1994) per thuistaal

De gegevens in Diagram 4.5 komen sterk overeen met die in Diagram 4.1. Ze laten zien dat de feitelijk geobserveerde scores van de sprekers van een Limburgs dialect, van het Fries en van andere Nederlandse dialecten lager liggen dan de gecorrigeerde, dat wil zeggen, zuivere scores. De geobserveerde scores geven met andere woorden een onderschatting van de taalvaardigheid Nederlands bij de niet-Standaardnederlandssprekende leerlingen in groep 4. Deze leerlingen doen het met andere woorden eigenlijk beter dan op grond van hun geobserveerde scores geconcludeerd zou kunnen worden. Dit heeft direct te maken met de invloed van andere kenmerken. Na correctie voor de invloed van andere kenmerken blijken de oorspronkelijke verschillen in taalscores tussen kinderen met Fries als thuistaal enerzijds en kinderen die thuis een Limburgs dialect of Standaardnederlands spreken in groep 4 statistisch niet meer te bestaan.

Indien we dezelfde correcties als in groep 4 toepassen op de taalvaardigheid Nederlands in groep 6 zien we ook hier dat de geobserveerde scores een onderschatting geven, met andere woorden lager liggen dan gecorrigeerde taalscores (zie Diagram 4.6).

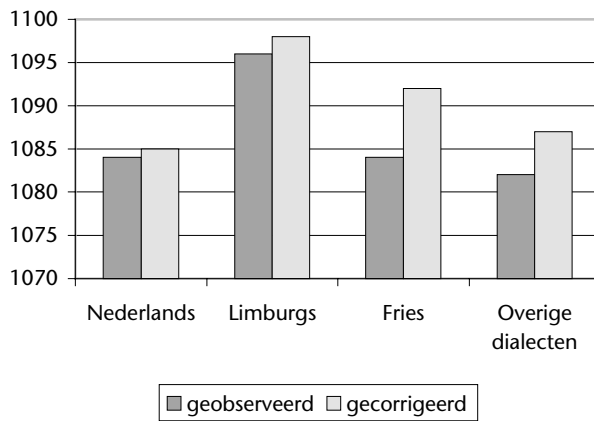


Diagram 4.6: Gemiddelde taalscore groep 6 (1996) per thuistaal

Deze onderschatting is voor elke thuistaal waarneembaar, maar is het sterkst bij leerlingen die van huis uit Fries of een ander Nederlands dialect spreken. Na correctie blijken uitsluitend nog leerlingen die een Limburgs dialect spreken het beter te doen qua taalvaardigheid Nederlands dan leerlingen die thuis Standaardnederlands spreken.

Passen we dezelfde procedures toe voor de taalvaardigheidsscores in groep 8 dan zien we ook hier weer dat de gecorrigeerde scores afwijken van de geobserveerde. Nu is het echter zo dat de gecorrigeerde scores voor kinderen die een Limburgs dialect en Fries spreken licht naar beneden zijn bijgesteld, terwijl de geobserveerde scores van overige dialectsprekers nog steeds een onderschatting te zien geven. Niettemin blijkt uit de statistische analyses dat kinderen die van huis uit Standaardnederlands spreken lagere taalscores halen in groep 8 dan sprekers van een Limburgs of ander dialect. Bovendien blijken Friessprekende kinderen een geringere taalvaardigheid Nederlands te hebben dan kinderen van Limburgse huize.

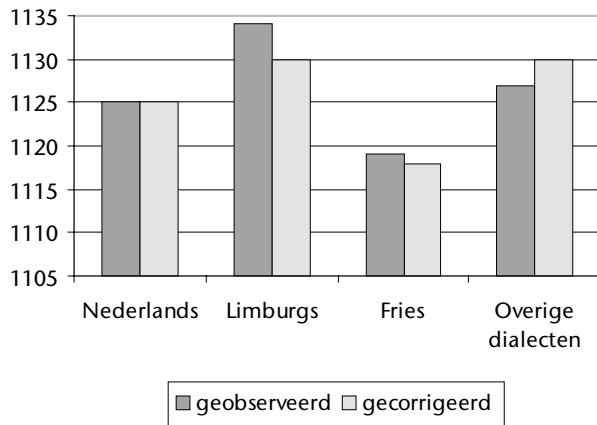


Diagram 4.7: Gemiddelde taalscores groep 8 (1998) per thuistaal

In Diagram 4.8 hebben we de ontwikkeling van taalscores van groep 4 tot groep 8 weergegeven, waarbij gecorrigeerd is voor de andere in dit onderzoek betrokken kenmerken die van invloed zijn op de taalontwikkeling van de leerlingen in het basisonderwijs.

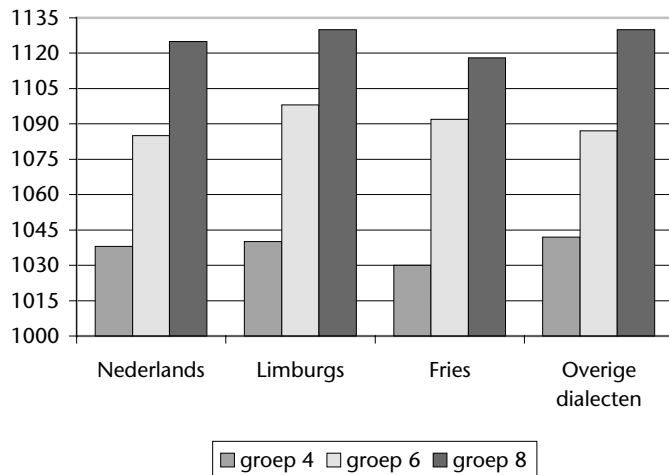


Diagram 4.8: Gemiddelde gecorrigeerde taalscores per thuistaal per jaar

De algemene trend die in Diagram 4.8 voor de uiteenlopende thuistalen bespeurbaar is, wijkt niet veel af van de trend die in Diagram 4.4 voor de geobserveerde scores is weergegeven. We willen echter benadrukken dat

Diagram 4.8 een meer betrouwbaar beeld geeft van de trends voor de verschillende thuistalen dan de eerder gepresenteerde gegevens.

Cultureel kapitaal, sociaal-economische kenmerken en motivatie

De hiervoor gepresenteerde gegevens over de taalvaardigheid Nederlands van leerlingen die Standaardnederlands, Fries, een Limburgs dialect of een ander dialect spreken zijn gecorrigeerd voor mogelijke invloeden op die taalvaardigheid van cultureel kapitaal, sociaal-economische kenmerken en motivationale factoren. In deze paragraaf presenteren we een globale beschrijving van de onafhankelijke invloed van deze kenmerken op (verschillen in) taalvaardigheid Nederlands bij leerlingen in het basisonderwijs. Voor een meer gedetailleerde beschrijving verwijzen we naar Van den Nieuwenhof (2002).

Wat betreft het cultureel kapitaal dat de leerlingen van huis uit meekrijgen, blijkt het leesgedrag van het kind een betrekkelijk sterke bijdrage aan de verklaring van taalvaardigheid te leveren, en wel gedurende de gehele schoolperiode. Dit laatste houdt in dat kinderen die veel lezen een gestaag groeiende voorsprong op hun klasgenoten opbouwen wat betreft hun taalvaardigheid Nederlands. Het leesgedrag van de ouders, maar ook de gesprekken die ouders met hun kind hebben over journaal en actualiteiten leveren geen wezenlijke bijdrage aan de taalvaardigheid van hun kind.

Van de sociaal-economische kenmerken blijkt vooral de opleiding van de ouders - en dan met name die van de moeder - een positief effect te hebben op de taalvaardigheid van de leerling. Wat opvalt is het betrekkelijk constante effect van de opleiding van de moeder door de jaren heen, terwijl het effect van de opleiding van de vader gedurende de basisschoolperiode gradueel afneemt. Kortom, kinderen van hoger opgeleide ouders beginnen al met een voorsprong qua taalvaardigheid Nederlands en bovendien wordt die voorsprong onder invloed van de opleiding van de moeder gedurende de schooljaren groter. De hoogte van het inkomen noch de gezinsgrootte blijken een wezenlijke bijdrage te leveren aan de taalvaardigheid Nederlands. Wat betreft de taalbeheersing van de ouders is enkel die van de moeder van belang en dan nog uitsluitend in groep 4. Kinderen van moeders die aangegeven hebben het Nederlands goed te

beheersen, behalen in groep 4 hogere taalscores dan kinderen van moeders die aangegeven hebben het Nederlands minder goed te beheersen. De taalbeheersing van de ouders speelt echter in groep 6 en 8 geen rol van betekenis meer. Dit houdt in dat kinderen met ouders die de Nederlandse taal goed beheersen, geen grotere voorsprong krijgen ten opzichte van kinderen van ouders met een minder goede beheersing van het Nederlands.

Motivationele kenmerken blijken, naast de reeds besproken sociaal-economische kenmerken en het culturele kapitaal, te voorspellen of leerlingen vaardig of minder vaardig zijn in het Nederlands. Met name de werkhouding van het kind springt daarbij in het oog. Kinderen met een positieve werkhouding blijken taalvaardiger te zijn dan kinderen die volgens hun ouders een minder positieve werkhouding aan de dag leggen. Sterker nog: een positieve werkhouding zorgt ervoor dat kinderen er relatief meer op vooruitgaan gedurende de gehele basisschoolperiode dan kinderen met een minder goede werkhouding. De motivatie van de ouders, tot uitdrukking komend in gesprekken met het kind over school, is eveneens van belang maar uitsluitend in groep 4. Leerlingen van ouders die dus interesse hebben voor de ervaringen van hun kinderen op school presteren qua taalvaardigheid beter dan leerlingen van ouders die minder interesse tonen. De voorsprong van leerlingen van betrokken ouders neemt door de jaren heen evenwel niet verder toe, maar tegelijkertijd neemt die ook niet af. De mate waarin ouders belang hechten aan traditioneel, schoolaangepast gedrag blijkt eerder een negatieve dan een positieve uitwerking op het kind te hebben, althans in groep 4 en in groep 6. Anders gezegd: de taalvaardigheid van kinderen met conformistisch ingestelde ouders is in groep 4 geringer dan die van kinderen waarvan de ouders minder nadrukkelijk op gehoorzaamheid zijn gericht en bovendien blijkt de achterstand van deze kinderen in groep 6 verder op te lopen. De mogelijke conclusie dat ouders daarom minder nadrukkelijk schoolaangepast gedrag moeten propageren is echter voorbarig. Het is namelijk niet uit te sluiten dat de nadruk op gehoorzaamheid en conformiteit van de ouders eerder een gevolg dan een oorzaak is van het achterblijven van hun kind.

Conclusies en discussie

De belangrijkste conclusie van dit hoofdstuk is dat leerlingen die van huis uit een regionale variëteit van het Standaardnederlands spreken het wat betreft hun taalvaardigheid Nederlands niet slechter doen dan leerlingen die van huis uit het Standaardnederlands spreken. Sterker nog, niet alleen leerlingen die een Limburgs dialect spreken, maar ook leerlingen die een ander Nederlands dialect spreken zijn aan het einde van de basisschool zelfs beter in het Nederlands dan leerlingen met een Standaardnederlandse of Friese taalachtergrond. Dit is des te opmerkelijker als we bedenken dat er, na correctie voor andere kenmerken die van invloed zijn op taalvaardigheid, aan het begin van de basisschool geen verschillen bestaan tussen leerlingen met uiteenlopende taalachtergronden. Ofschoon Friessprekende leerlingen aan het eind van de basisschool een taalvaardigheidsniveau Nederlands hebben bereikt dat vergelijkbaar is met dat van Standaardnederlandssprekende leerlingen, springt tegelijkertijd in het oog dat deze Friese leerlingen het slechter doen dan kinderen die van huis uit een Limburgs dialect spreken.

Hoe moeten deze opmerkelijke uitkomsten nu worden verklaard? Dat de leerlingen die een Limburgs dialect spreken het beter doen dan Friessprekende leerlingen zou verklaard kunnen worden door de sterke gerichtheid van de Friezen op hun eigen taal. Omdat het Fries, meer dan het Limburgs, een taal is die ook in officiële en formele domeinen gebruikt kan worden en die men officieel kan schrijven, is het Fries veel minder een taal met beperkte gebruiksmogelijkheden dan de dialecten van het Nederlands. Hierdoor bezit de Friese taal meer prestige en wordt zij door welhaast alle lagen van de bevolking gebruikt. Omdat het Fries zoveel en in zoveel domeinen gebruikt kan worden, is het mogelijk dat Friessprekende kinderen in hun eerste levensjaren slechts in beperkte mate met het Standaardnederlands in contact komen. En juist dit contact met sprekers van het Standaardnederlands is nodig om deze taal te leren (vgl. Van der Geest, Koster & Matter, 1983).

Limburgse leerlingen komen door de uitzonderlijke situering van hun provincie al vroeg in hun jeugd in contact met uiteenlopende talen zoals het Duits, het Belgisch Nederlands en het Belgisch Frans. Daarnaast komen deze leerlingen waarschijnlijk ook eerder in contact met het Standaardnederlands dan de Friezen, omdat de provincie Limburg meer ver-

stedelijk is dan Friesland en verstedelijking en standaardtaalgebruik vaak hand in hand gaan (vgl. Van Ruijven, 2000). Door hun contact met vele talen groeit bij Limburgse leerlingen het inzicht in taalverschillen en in het verschijnsel taal, wat een groter metalinguïstisch bewustzijn, dat wil zeggen het vermogen kritisch te reflecteren op een taal en haar regels, bij deze kinderen tot gevolg kan hebben (Cummins, 1991). Hierdoor worden Limburgse leerlingen zich er mogelijk al vroeg van bewust dat het voor formele communicatie noodzakelijk is het Standaardnederlands te leren; het Limburgs kan immers niet altijd worden gebruikt. Dit inzicht kan een positieve invloed hebben op het aanvangsniveau van de taalbeheersing Nederlands van Limburgse kinderen in de basisschool. Hiernaast kunnen de Limburgse leerlingen hun voorsprong te danken hebben aan het feit dat Limburgse dialecten, door het veelvuldige contact met het Standaardnederlands, zich meer dan het Fries in de richting van het Standaardnederlands ontwikkelen wat betreft woordgebruik en klankkleur. Deze toenadering van het dialect tot het Standaardnederlands, die ook in andere dialectgebieden wordt aangetroffen (vgl. Hoppenbrouwers, 1990), maakt het voor de leerlingen die een Limburgs dialect spreken mogelijk gemakkelijker Standaardnederlands te leren. Ook is het mogelijk dat deze ontwikkeling van Limburgse dialecten in de richting van de standaardtaal ervoor zorgt dat Limburgssprekende kinderen het Nederlands met meer zelfvertrouwen gebruiken dan Friessprekende leerlingen, wat resulteert in hogere scores op hun taalvaardigheid Nederlands.

Een interessante vraag is of de recente erkenning van het Limburgs als regionale taal onder het Europees Handvest (vgl. Hoofdstuk 2) van invloed is op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid van kinderen die een Limburgs dialect spreken. Misschien zullen deze kinderen, als ze in meer en meer officiële domeinen met het dialect terecht kunnen, minder de noodzaak voelen het Standaardnederlands correct te leren en daartoe ook minder de mogelijkheid hebben. Dit zou tot een geringere beheersing van het Standaardnederlands kunnen leiden. Of deze mogelijke ontwikkeling door het veronderstelde grotere metalinguïstische bewustzijn van de betrokken kinderen zal kunnen worden gecompenseerd, is daarbij een niet bij voorbaat positief of negatief te beantwoorden vraag.

HOOFDSTUK 5

Dialect is geen korenwolf: conclusies en aanbevelingen

Sjaak Kroon en Ton Vallen

De belangrijkste conclusie die we uit het voorafgaande, en vooral uit de empirische Hoofdstukken 3 en 4 kunnen trekken, is dat er in Limburg bij dialectsprekende kinderen, geen sprake is van een negatieve invloed van dialectspreken op schoolprestaties noch van een geringere taalvaardigheid Nederlands als gevolg van het spreken van dialect, voor zover gemeten met gebruikelijke gestandaardiseerde schoolvorderingentoetsen. Dergelijke toetsen meten echter geen mondeling- en schriftelijk-productieve taalvaardigheid. Op dat gebied liet met name het Kerkradeproject zien dat er mogelijk wel sprake was van een negatieve invloed van dialect op het gebruik van de standaardtaal. Dergelijk onderzoek is recentelijk echter niet meer gedaan.

De empirische gegevens waarop we onze hoofdconclusie baseren, betreffen zowel diepgravende detailstudies op het niveau van individuele leerlingen en groepen leerlingen in het basisonderwijs in het uiterste zuiden en het uiterste noorden van de provincie als grootschalig nationaal survey-onderzoek waarin ook Limburg is meegenomen. Dat deze verschillende typen onderzoek tot een eensluidend oordeel leiden, is niet onbelangrijk. Vaak wordt detailonderzoek verweten niet representatief te zijn en daardoor een beperkte geldigheid te bezitten, terwijl grootschalige projecten vaak het verwijt ontmoeten door hun schaal onvoldoende diepgang te hebben en het zicht op de individuele leerling te verliezen. Er is in Limburg dus geen sprake van een negatieve invloed van dialectgebruik op schoolprestaties. Voor de goede orde: de aard van het besproken onderzoek in Kerkrade en Gennep en de erin gebruikte analysemethoden brengen met zich mee dat tegelijk ook de omgekeerde vraag, namelijk of er in dit opzicht sprake is van positieve invloeden van het

dialectspreken, negatief beantwoord is. Sommige dialectsprekers in Limburg zullen het op school zeker beter doen dan standaardtaalsprekers en het omgekeerde is evenzeer waar, maar dat hangt niet op de eerste plaats samen met hun taalachtergrond. Voor het PRIMA-cohortonderzoek geldt wel dat leerlingen die een Limburgs dialect spreken het soms systematisch beter doen op toetsen voor taalvaardigheid Nederlands dan andere onderzochte groepen.

Deze onderzoeksuitkomst staat in redelijk schril contrast met de overvloed aan literatuur die zich over de problematiek van dialect en school juist grote zorgen maakt(e). We hebben deze in algemene zin de revue laten passeren in Hoofdstuk 1 en, meer specifiek gericht op Limburg, in Hoofdstuk 2. Met name de oudere beschouwingen op dit terrein, zo ongeveer tot in de jaren zeventig van de vorige eeuw, geven blijk van een aanzienlijke dosis normativiteit en vooringenomenheid waar het gaat om de veronderstelde nadelen van het dialect en de zegeningen van de standaardtaal in het onderwijsleerproces. Met dergelijke posities ten opzichte van het dialect bleken bij sommige auteurs expliciet negatieve attitudes ten aanzien van de sprekers ervan hand in hand te gaan. Het is niet ondenkbaar - en onderzoek laat dat ook zien - dat voor zover er al sprake is van slechter presterende dialectsprekende kinderen op school, dit mede het gevolg kan zijn van de negatieve verwachtingen die leraren in het basis- en voortgezet onderwijs, die voor een deel nog steeds met deze literatuur zijn opgeleid, ten aanzien van deze kinderen hebben. En we weten dat niets gemakkelijker is dan eenmaal gevestigde vooroordelen bevestigd te zien. Dat hebben we in een aantal recente citaten uit landelijke en regionale kranten laten zien. Het komt ook duidelijk naar voren in een ingezonden brief in *het Onderwijsblad* van 24 augustus 2002 van Bert Groothengel, streektaalconsulent van het Van Deinse Instituut in Enschede. Wat Groothengel naar aanleiding van het vroegere verbod op het gebruik van zijn *modersproake* Twents opmerkt, is zonder moeite ook van toepassing op Limburg:

“Het kost veel energie om mensen ervan te overtuigen dat het gebruik van de streektaal niet schadelijk is voor de (taal)ontwikkeling van het kind of van wie dan ook. Vroeger werd ons veel wijsgemaakt: roken is niet schadelijk voor de gezondheid, van masturberen word je doof, God wordt boos als je op

zondag fietst en streektaal is schadelijk voor de (taal)ontwikkeling. Voor alle duidelijkheid: vier keer nee!”

Natuurlijk is het niet zo dat er tussen dialect en Standaardnederlands in Limburg geen verschillen bestaan. Die zijn er wel degelijk, hoewel niet in alle delen van de provincie even grote, en die spelen ook wel degelijk een rol op school. Met name gaat het dan om de overgang van thuis naar school, van de thuistaal of, zoals de Roermondse dialectliedjesschrijver en zanger Gé Reinders het in *de Gelderlander* van 1 maart 2003 zegt, van “je moedertaal, de taal waarin je hebt leren voelen” naar het Nederlands dat “voor ons een schooltaal” blijft. Als thuistaal en schooltaal verschillen, kan dat voor leerlingen die voor het eerst op school komen een verrassing zijn, en soms ook een minder aangename. Dat geldt voor dialectsprekers even goed als voor kinderen die thuis Turks of Somalisch praten met hun ouders. Dat ligt niet alleen aan het verschil tussen de thuistaal en de schooltaal maar ook aan het niveau waarop die schooltaal naast de thuistaal wordt beheerst. Op school is de dagelijkse algemene ofwel communicatieve taalvaardigheid, waarmee men in het informele domein over het algemeen prima uit de voeten kan, onvoldoende en is cognitief academische ofwel schoolse taalvaardigheid vereist (vgl. bijvoorbeeld Cummins & Swain, 1986). Het is goed als ouders en leraren zich van het mogelijk problematische karakter van de overgang van thuis naar school bewust zijn en het is een goede zaak als de school daar expliciet aandacht aan besteedt, niet vanuit een perspectief van achterstand of deficiëntie, maar veeleer vanuit een perspectief van gelijkwaardigheid en verschil. In Limburg wordt, meer dan waar ook in Nederland, dialect gesproken. Het dialect maakt deel uit van het Limburgs en Nederlands cultureel erfgoed en het is functioneel in alle situaties waarin het met instemming van alle communicatiepartners mondeling en/of schriftelijk wordt gebruikt. Dit neemt niet weg dat in Limburg, net als in de rest van Nederland, het Standaardnederlands algemeen erkend en geaccepteerd is en bovendien waar dat nodig en wenselijk is, ook gebruikt wordt als een bovenregionaal communicatiemiddel dat onontbeerlijk wordt geacht voor een volwaardig functioneren en participeren in alle facetten van de samenleving, niet op de laatste plaats het onderwijs. Gezien hun talige opvoedingspraktijken, waarin de standaardtaal in toenemende mate de dienst uitmaakt, zijn ook Limburgse ouders zich van dit grote belang van het Standaardnederlands terdege bewust. Dat ze daarvoor het dialect niet

blijvend maar slechts tijdelijk, bij de opvoeding, inleveren laat iets zien van de vitaliteit die deze variëteit in Limburg heeft.

In Hoofdstuk 2 hebben we laten zien dat in Limburg, anders dan in andere dialectsprekende gebieden in Nederland, het dialect in geringere mate gekenmerkt wordt door sociale stratificatie. Niet alleen de boer, de arbeider en het meisje aan de kassa van Jan Linders spreken dialect, ook de intellectueel, de ambtenaar en de fabrikant doen dat. En ze doen dat niet alleen in het privé-domein maar ook, zij het in beperktere mate, in het publieke domein. Dialectspreken is in Limburg anno 2004 minder dan elders beladen met negatieve connotaties. Dat was tot in de jaren zestig wel anders. Met name de taaldidactische literatuur van die tijd geeft blijk van een zeer negatieve waardering van het dialect en beschouwt het spreken ervan als een potentiële hinderpaal voor het behalen van schoolsucces en maatschappelijk succes. Niet voor niets waren de onderzoeken in Kerkrade en Gennep die we in Hoofdstuk 3 voorstelden gericht op de vraag of er sprake was van een invloed van dialectgebruik op schoolprestaties in het kleuter- en lager onderwijs en, zo ja, wat daaraan te doen zou zijn. Het mag als een belangrijk resultaat van het Kerkradeproject worden beschouwd dat het erin geslaagd is de negatieve houding ten aanzien van het dialect die veel leraren in het kielzog van de literatuur die in hun opleiding centraal stond hadden, om te buigen in een meer positieve attitude. Dit gebeurde met name in de innovatiefase van het project waarin onder andere gewerkt werd aan attitudeverandering bij leraren. Ook toen de onderzoekers van destijds na vele jaren terug gingen naar Kerkrade om te kijken of er nog iets van het project was blijven hangen, bleek met name die positieve houding ten aanzien van het dialect nog steeds te bestaan. Reden dus voor tevredenheid? Niet per se. Recente onderzoeksgegevens laten immers zien dat de waardering van het dialect, zelfs in een qua dialectwaardering onverdachte stad als Maastricht, een zekere verandering ondergaat. Waar voor de oudere 'autochtone' Maastrichtenaren het dialect nog steeds een onaantastbaar positieve lading heeft, zien we bij de 'import', de mensen uit andere delen van Nederland die zich, soms al meer dan een generatie geleden, in Maastricht hebben gevestigd, een preferentie voor de duidelijk statusrijker geachte standaardtaal. De jongere generatie Maastrichtenaren zit daar precies tussenin: ze verbinden het Maastrichts nog wel met gezellig-

heid, maar ze schrijven er minder status aan toe. Als deze in Maastricht geconstateerde negatiever wordende houding ten opzichte van het dialect ook elders in Limburg evenzeer of in sterkere mate bestaat, bestaat tegelijk de kans dat het dialect ook in Limburg een sociale stratificatie krijgt in die zin dat ook hier het als minder positief gewaardeerde dialect wordt gekoppeld aan de lagere sociale milieus. Wat een dergelijke koppeling voor het onderwijs betekent heeft het historische en recente onderzoek naar de thematiek van onderwijs en sociaal milieu afdoende duidelijk gemaakt. De veronderstelde koppeling van dialect aan lager sociaal milieu leidt tot minder positieve leerkrachtoordelen en -verwachtingen ten aanzien van de desbetreffende leerlingen. En van leerkrachtverwachtingen is bekend dat ze behoren tot de factoren die, zij het in wisselende mate, van invloed zijn op schoolsucces (Jungbluth, 2003). Voor de school leidt deze vaststelling tot de opdracht alert te blijven op onbedoelde en ongewenste neveneffecten van de perceptie door leerkrachten van het spreken van dialect.

In Hoofdstuk 3 hebben we al gewezen op de mogelijkheid in het basis- en voortgezet onderwijs aandacht te besteden aan dialect door middel van taalbeschouwingsactiviteiten. Behalve op daar al genoemde lesprojecten willen we hier nog wijzen op twee buitenlandse voorbeelden die ons pleidooi voor taalbeschouwingslessen met aandacht voor structurele en functionele aspecten van dialect en standaardtaal in vergelijkend perspectief ondersteunen. Het eerste is een boek met lessuggesties voor het vak Duits in het voortgezet onderwijs in het Italiaanse Zuid-Tirol. Onder de titel *Dialekt-Hochsprache als Unterrichtsthema* worden daarin suggesties gedaan,

“die in den Materialien den sprachlichen Variantenreichtum unserer Region widerspiegeln, die zum Verweilen bei oder zum Hinterfragen von lebendigen oder konservierten Sprachformen ermutigen und zur Weiterentwicklung der sogenannten Lernersprache der Schüler und Schülerinnen aufrufen.”
(Saxalber Tetter, 1994:5)

De kern van deze suggesties is dat waar in een dialectsprekende streek als Zuid-Tirol de Duitse standaardtaal als vak geleerd en onderwezen wordt in een dominant Italiaanse omgeving, dit het beste kan gebeuren in aansluiting bij het Duitse dialect dat voor de meeste kinderen de thuistaal is en het tussenregister van de algemene omgangstaal - die “nicht

mehr Dialekt und noch nicht Hochsprache” is (a.w.:29). Vanwege het specifieke karakter van de situatie in Zuid-Tirol gaan we op deze overigens zeer lezenswaardige en inspirerende publicatie hier niet verder in.

Wel bruikbaar voor de Nederlandse situatie is het lespakket dat de Belgische Provincie Limburg in 1998 publiceerde voor het secundair onderwijs onder de titel *Ich kal ooch Limburgs* (Belemans & Van Thienen, 1998). Dit pakket mag volgens de Gedeputeerde Sylvain Sleypen in het Voorwoord

“niet worden opgevat als een wanhoopsoffensief om het dialectverlies bij jongeren tegen te gaan [...] maar wil de Limburgse jongeren bewust maken van het feit dat er naast de normtaal ook dialecten bestaan. Op die manier wil dit pakket bijdragen tot een groter taalbewustzijn bij de leerlingen. Het moet hen in staat stellen om een onderscheid te maken tussen het AN en het dialect, om zo bewuster met beide varianten om te gaan. [...] Een beter bewustzijn van het feit dat er naast de normtaal ook dialecten bestaan met een specifieke functie en geografische spreiding draagt bij tot een groter taalinzicht. Op die manier krijgt dit lessenpakket een dubbele functie. Enerzijds zet dit initiatief van de Provincie aan tot herwaardering van de Limburgse dialecten en anderzijds heeft het een positieve invloed op het Nederlands taalgebruik van jongeren.” (Belemans & Van Thienen, 1998:5)

Dergelijke lessen over taalvariatie sluiten in Nederland aan bij de Kerndoelen basisonderwijs (1998), met name in het domein Taalbeschouwing. Kerndoel 10 luidt:

“De leerlingen kunnen met voorbeelden aangeven

- hoe talen en taalvarianten relaties tussen mensen kunnen bepalen en hoe die relaties samenhangen met culturele overeenkomsten en verschillen;
- dat de betekenis van een taaluiting mede beïnvloed wordt door de situatie, de vorm, onuitgesproken bedoelingen, lichaamshouding, gezichtsuitdrukking en gebaren;
- dat een taal of taalvariant op verschillende manieren gebruikt kan worden;
- dat mondelinge en schriftelijke communicatie gebaat is bij regels. Zij kunnen voorbeelden van situaties geven, waarin zulke regels functioneel zijn.”

En kerndoel 12 bevat onder andere het volgende:

“De leerlingen kunnen begrippen hanteren die het hun mogelijk maken over taal te denken en te spreken: [...]

- moedertaal, tweede taal, vreemde taal, dialect, meertalig, gespreksregels, formeel en informeel taalgebruik; [...]” (Kerndoelen basisonderwijs, 1998:13) (In het *Voorstel herziene kerndoelen basisonderwijs* (Voorstel, 2004) dat met het oog op invoering in het schooljaar 2005/2006 in maart 2004 door minister Van der Hoeven van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is aangeboden aan de Tweede Kamer, zijn de boven geciteerde kerndoelen voor Taalbeschouwing overigens zonder specifieke toelichting geschrapt.)

De lessuggesties van Belemans & Van Thienen (1998) vormen een mooie concretisering van het pedagogisch-didactische uitgangspunt dat het onderwijs moet aansluiten bij wat de leerlingen bezighoudt en bij wat ze al kennen en kunnen. Een benadering van voorbijgaan aan het dialect, zoals die wel werd voorgestaan door de taalachterstandsbenadering moet vanuit dit perspectief worden afgewezen. Aan een benadering die het opwaarderen, stimuleren en propageren van het dialect in het onderwijs, niet alleen als hulptaal maar ook als vaste instructietaal en als vak als uitgangspunt kiest, zoals die door sommige aanhangers van de taalverschilbenadering wel is bepleit (vgl. bijvoorbeeld Sturm, 1976), is naar onze stellige overtuiging in het onderwijs in Limburg geen behoefte. Sterker nog, we vrezen dat door een dergelijke benadering het paard juist achter de wagen zou worden gespannen. Het gaat er in het onderwijs in Limburg, net als in de rest van Nederland om dat alle kinderen het Standaardnederlands (beter) leren beheersen. Dat vormt de basis voor uiteindelijk schoolsucces en maatschappelijk succes. Het is onze stelling dat daarin voor de Limburgse dialecten een van dialect tot dialect, van plaats tot plaats, van klas tot klas en van kind tot kind verschillende maar steeds positieve rol kan zijn weggelegd.

Eén element uit de gestelde onderzoeksvraag ontbreekt in de voorafgaande hoofdstukken. Het betreft het concept ‘tweetalige opvoeding’. In Limburg groeien alle leerlingen op in een meertalige samenleving waarin naast het Standaardnederlands ook tal van Limburgse dialecten en (allochtone) talen zoals het Duits, Turks en Marokkaans-Arabisch in levend gebruik zijn. In Limburg groeien veel leerlingen op in een tweetalige primaire-socialisatiecontext die met name wordt gekenmerkt door een afwisseling van dialect en standaardtaal. In Limburg groeien ongetwijfeld ook sommige kinderen op in een gezin waar bewust gekozen is

voor een expliciet tweetalige opvoeding waarin bijvoorbeeld de ene ouder consequent dialect, of natuurlijk een andere taal(variëteit), en de andere ouder consequent Nederlands spreekt. Voorzover wij weten, heeft er tot dusver geen onderzoek plaatsgevonden naar de effecten van een dergelijke door ouders bewust gekozen tweetalige dat wil zeggen Nederlands-Limburgse opvoeding. Voorzover er op dit gebied sprake is van buitenlandse ervaringen (Saunders, zij en Barron-Hauwaert, 2004) laten deze zien dat de beste taal om kinderen in op te voeden de taal is die men het beste beheerst - voor dialectsprekers is dat vaak hun dialect, voor standaardtaalsprekers de standaardtaal. We zien geen aanleiding te veronderstellen dat dit in Limburg anders zou zijn, maar over onderzoeksgegevens beschikken we zoals gezegd niet. Zonder het belang en de waarde van het Standaardnederlands als communicatiemiddel voor alle Nederlanders te willen ontkennen en zonder te willen vervallen in wat De Swaan (2003) benoemt als 'taalsentimentalisme', houden we daarom vast aan het differentiestandpunt dat opvoeding gebaat is bij de beste taal, dat wil zeggen de taal die de opvoeders het beste beheersen. Het Taalkundig Manifest (2000) *Het multiculturele voordeel: meertaligheid als uitgangspunt* zegt het zo:

“Om pedagogische redenen is het sterk aan te raden dat ouders hun kinderen opvoeden in de taal die ze zelf het beste spreken. Erkenning van deze thuistaalrechten begunstigt tegelijkertijd de inzet om Nederlands te leren.”

En daar sluiten we ons graag bij aan.

Al sinds de tweede helft van de negentiende eeuw bestaat er in kringen van dialectologen en dialectliefhebbers grote bezorgdheid over het dreigende verdwijnen van de dialecten. Dit leidde mede tot het opzetten van grote dialectlexicografische projecten die ervoor moesten zorgen dat het dialect als cultureel erfgoed voor het nageslacht bewaard zou blijven. Niet voor niets is de dialectlexicografie wel getypeerd als een 'ambulancedienst voor op sterven na dode talen'. Nu, bijna anderhalve eeuw na de start van de dialectologie, bestaan de dialecten nog steeds. Ze zijn vastgelegd in grensoverschrijdende, regionale en lokale dialectwoordenboeken en op taalkaarten en beschreven in een nog steeds groeiend aantal publicaties waarvan we hier de dertiendelige reeks *Taal in stad en land* onder hoofdredactie van Van der Sijs (2002) en de reeks *Het Dialectenboek* van de Stichting Nederlandse Dialecten (vgl. bijvoorbeeld Belemans & Van

de Wijngaard, 1995) met name willen noemen. Natuurlijk is er ook in Limburg sprake van een verminderd gebruik van het dialect, maar tegelijk kunnen we op basis van de Grote Limburg-Enquête vaststellen dat met name in Limburg het dialect desalniettemin nog springlevend is. De Limburgse dialecten hebben een grote vitaliteit. Ze worden van de ene generatie op de andere overgedragen en zijn bij grote en gevarieerde groepen van de bevolking in uiteenlopende formele en informele domeinen in levend gebruik. Ze kunnen volgens de Wet op het Primair Onderwijs mede als voertaal worden gebruikt in het basisonderwijs, ze zijn sinds kort ook als regionale taal erkend onder het *Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden* en ze hebben een *Road veur 't Limburgs* en een streektaalfunctionaris. Ze hebben voorts, en daar ging het in deze publicatie om, geen aantoonbare negatieve consequenties voor het schoolsucces van hun gebruikers.

De prognose van de uit Horst-America afkomstige band Rowwen Hèze, dat het slechts 'een kwestie van geduld' is om te wachten op de dag 'dat heel Holland Limburgs lult' mag dan gekwalificeerd worden als een dichterlijke overdrijving, feit is wel dat de Limburgse teksten van Rowwen Hèze en ook die van Gé Reinders in heel Nederland goede verstaanders vinden. Beslissend voor het voortbestaan van het dialect is de vraag of het dialect voor de mensen in Limburg een normale functionaliteit heeft en mede een uitdrukking vormt van hun Limburgse identiteit. Dat is vooralsnog duidelijk het geval en we verwachten ook niet dat dat snel zal veranderen. De veronderstelling van Hans Bennis in het *Limburgs Dagblad* van 1 december 2003, dat het Limburgs net als de korenwolf zal uitsterven omdat het geen rol meer speelt, nemen wij daarom tot nader order met een flinke korrel zout.

Literatuur

- Ammon, U.
1973 *Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Avoird, T. van der e.a.
2001 *Meertaligheid in Maastricht. De status van allochtone talen thuis en op school*. Utrecht/Tilburg: Sardes/Babylon.
- Bakker, F.
2002 *Lies van Limburgse Plaats- en Gemeintennamen in 't Limburgs*. Veldeke-Limburg.
- Bakkes, P. (red.)
2004 *Je eigen taal*. Maastricht: Bureau Streektaal Nederlands-Limburg (te verschijnen).
- Bakkes, P. e.a.
2003 *Spelling 2003 voor de Limburgse dialecten*. Maastricht: Raod veur 't Limburgs en Bureau Streektaal Nederlands-Limburg.
- Barron-Hauwaert, S.
2004 *Language Strategies for Bilingual Families. The One-Parent - One-Language Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Belemans, R.
2002 *Eindrapport over de Limburg-Enquête (periode 1/8/2001-30/4/2002)*. Maastricht: Raod veur 't Limburgs en Bureau Streektaal Nederlands-Limburg.
- 2003 Dialectvitaliteit en culturele identiteit bij jongeren in (Nederlands) Limburg. In: *Het symposium van 24 mei 2002 't Is neet allein 'n kwestie van gedöld'*. Lezingen over instandhouding van het Limburgs. Maastricht: Raod veur 't Limburgs en Bureau Streektaal Nederlands-Limburg, 9-12.
- Belemans, R. & H.H.A. van de Wijngaard (red.)
1995 *Dialect in beweging. 100 jaar na de enquêtes van Willems en Aardrijkskundig Genootschap*. Groesbeek: Sichtung Nederlandse Dialecten.
- Belemans, R. & J. Van Thienen
1998 *Ich kal ooch Limburgs. Creatief lespakket voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs*. Hasselt: Provincie Limburg.

Bernstein, B.

- 1981 Een sociolinguïstische benadering van het socialisatieproces; met enkele verwijzingen naar opvoedbaarheid. In: G. Geerts & A. Hagen (red.), *Sociolinguïstische studies 2: Bijdragen uit de internationale literatuur*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 160-188.

Bloom, B.

- 1976 *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw Hill.

Bongaarts, W.

- 1996 *De vijver bevroren? Een zoektocht naar sporen van het Kerkrade-project*. Doctoraalscriptie Universiteit van Utrecht.

Bourdieu, P.

- 1992 *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip*. Gekozen door Dick Pels. Amsterdam: Van Gennep.

Boves, T. & R. Vousten

- 1996 Thuis taal en schoolprestaties. In: R. van Hout & J. Kruijsen (red.), *Taalvariëties. Toonsettingen en modulaties op een thema*. Dordrecht: Foris Publications, 23-28.

Carroll, J.

- 1989 The Carroll model: A 25 year retrospective and prospective view. *Educational Researcher*, 18, 26-31.

Claeys, P.

- 1971 *Onderzoek van de onderwijssituatie in Kerkrade*. Kerkrade: Vereniging Katholieke Schoolraad Kerkrade.

Cooper, R.L.

- 1989 *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J.

- 1991 Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *AILA Review, Reading in Two Languages*, 75-89.

Cummins, J. & M. Swain

- 1986 *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.

Daan, J.

- 1959 Onderwijzer en Dialect. *Taal en Tongval*, 11, 1-6.

Daan, J. & H. Blok

- 1969 *Van Randstad tot landrand. Toelichting bij de kaart: dialecten en naamkunde*. Amsterdam: BMDC 37.

Dinter, W. van e.a.

- 1993 *Dialectwoordenboek van de gemeente Gennep. Een keuze uit de woordenschat van het dialect van Gennep, Heijen, Milsbeek, Ottersum en Ven-Zelderheide*. Gennep: Stichting Dialectwoordenboek van de Gemeente Gennep.

- Dittmar, N.
 1973 *Soziolinguistik. Exemplarische und kritische Darstellung ihrer Theorie, Empirie und Anwendung*. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer.
- Driessen, G., A. van Langen & H. Vierke
 2000 *Basisonderwijs: Veldwerkverslag, Leerlinggegevens en Oudervragenlijsten. Basisrapportage PRIMA-Cohortonderzoek*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., F. van der Slik & K. de Bot
 2002 Home language and language proficiency: A large-scale longitudinal study in Dutch primary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 175-194.
- Driessen, G. & V. Withagen
 1998 Taalvariatie en onderwijsprestaties van autochtone basisschoolleerlingen. *Taal en Tongval*, 50, 1, 2-24.
- Essen, B.M.J. van
 2002 *Trendrapport Limburg 2002. Zicht op nieuwe uitdagingen voor provinciale politiek*. Maastricht: Provinciale Bestuurscommissie Onderzoek en Ontwikkeling.
- Europees Handvest
 1993 Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden, Straatsburg, 5 november 1992. *Tractatenblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 199, 1-21.
- Extra, G.
 2003 Status en vitaliteit van minderheidstalen in Nederland. In: *Het symposium van 24 mei 2002 't Is neet allein 'n kwestie van gedöld'. Lezingen over instandhouding van het Limburgs*. Maastricht: Raod veur 't Limburgs en Bureau Streektaal Nederlands-Limburg, 13-27.
- Extra, G. e.a.
 2002 *De andere talen van Nederland thuis en op school*. Bussum: Coutinho.
- Fishman, J.
 1991 *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Geest, A. van der, C. Koster & J. Matter
 1983 Thuis taal en school taal. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 15, 1. Amsterdam: VU Boekhandel.
- Gerlach Royen, P.
 1935 Landstaal: Streektaal. *Ons Eigen Blad*, 23, 460-465.
 1937 Taal en Maatschappij. Heruitgegeven in: P. Gerlach Royen, *Taalrapsodie*. Bussum: Brand, 1953, 1-21.
- Gertenbach, P. & H. van Slooten
 1957 *Enige belangrijke verschijnselen uit het leven der Nederlandse taal. Leerboek ten dienste van kandidaten voor de hoofd-acte*. Groningen: Wolters (12^e druk).

- Giesbers, H.
 1989 *Code-switching tussen dialect en standaardtaal*. Amsterdam: P.J. Meertens-Instituut.
- Giesbers, H., S. Kroon & R. Liebrand
 1978 *Dialect en school. Een empirisch-sociodialectologisch onderzoek naar de invloed van dialectgebruik op schoolprestaties in het basisonderwijs in Gennep*. Doctoraalscriptie Katholieke Universiteit Nijmegen.
 1988 Bidialectalism and primary school achievement in a Dutch dialect area. *Language and Education*, 2, 2, 77-93.
 1989 Language variation study in the classroom. In: J. Cheshire e.a. (eds.), *Dialect and Education: Some European Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 242-255.
- Ginneken, J. van
 1913 *Handboek der Nederlandsche Taal. Deel 1: De sociologische structuur der Nederlandsche Taal*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Ginneken, J. van & J. Endepols
 1917 *De regenboogkleuren van Nederlands taal*. Nijmegen: Malmberg.
- Gogolin, I.
 1994 *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Hagen, A.
 1982 Dialect. In: A. Hagen & J. Sturm, *Dialect en school*. DCN-cahier 12. Groningen: Wolters-Noordhoff, 15-117.
- Hagen, A. & A. Vallen
 1973 Het sociolinguïstisch project Kerkrade. Aanleiding en taalkundige onderzoeksaspecten. *Mededelingen van de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en Naamkunde*, XII, 6-26.
 1974 Dialect, standaardtaal en school. De Nederlandse literatuur van heemtaalkunde tot sociolinguïstiek I. *Mededelingen van de Nijmeegse Centrale voor Dialect en Naamkunde*, XIII, 14-44.
- Handelingen Tweede Kamer
 1995 Behandeling van het wetsvoorstel Goedkeuring van het op 5 november 1992 totstand gekomen *Europees handvest voor streektaalen of talen van minderheden*. *Handelingen Tweede Kamer 1995-1996*, 15, 19-10-1995, 1017-1029.
- Hanson, M. & M. Bogaard
 [2001] Hoofddoeken, hoezo moet dat? Over multiculturaliteit en multi-perspectiviteit in het basisonderwijs. *Spiegel*, 1999/2000, 17/18, 1/2, 67-81.
- Heller, M.
 1999 *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London/New York: Longman.

- Hertog, C.H. den
1892 *Nederlandsche Spraakkunst*. Amsterdam: Versluys.
- Herrlitz, W. & J. Sturm
1994 Toleranz und Homogenisierung. Zur ethnographischen Mikroanalyse der sprachlichen, sozio-kognitiven und kulturellen Homogenisierung in mehrsprachigen Schülergruppen. In: A. Wierlacher e.a. (Hrsg.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20. München: Iudicium Verlag, 77-99.
- Hoppenbrouwers, C.
1990 *Het regiolect. Van dialect tot Algemeen Nederlands*. Muiderberg: Coutinho.
- Hos, H., H. Kuijper & H. van Tuijl
1982 *Dialect op de basisschool. Het Kerkradeproject: van theorie naar onderwijspraktijk*. Enschede: SLO/SVO.
- Jungbluth, P.
2003 De ongelijke basisschool. Paper Onderwijs Research Dagen, 9 mei 2003.
- Jungbluth, P. e.a.
1996 *Het primair onderwijs in kaart gebracht. Beschrijvende rapportage op basis van het PRIMA-cohortonderzoek 1994/1995*. Den Haag: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO).
- Kerndoelen basisonderwijs
1998 Besluit van 2 juni 1998, houdende vaststelling van nieuwe kerndoelen voor het basisonderwijs (Besluit kerndoelen Basisonderwijs 1998). *Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden*, 354, 1-30.
- Kessels-van der Heijde, M.
2002 *Maastricht, Maestricht, Mestreech. De taalverhoudingen tussen Nederlands, Frans en Maastrichts in de negentiende eeuw*. Hilversum: Verloren.
- Kloeke, C.G.
1951 *Gezag en Norm bij het gebruik van Verzorgd Nederlands*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Kroon, S. & R. Liebrand
1982 Tien lessen over taalvariatie. *Moer*, 3, 22-34.
1983 Middelbare scholieren, dialect en school. *Levende Talen*, 383, 362-369.
1984 Taalvariatie en dialectbeschouwing. In: W. van Paassen, G. Rijlaarsdam & F. Zwitserlood (red.), *Taalbeschouwing voor gevorderden. Een bundel artikelen over enkele aspecten van de taalbeschouwing in de bovenbouw*. DCN-cahier 15. 's-Hertogenbosch: Malmberg, 63-85.
- Kuijper, H., P. Stijnen & J. van den Hoogen
1983 *Onderwijs tussen dialect en standaardtaal*. Nijmegen: NCDN.

- Kruijsen, J. & N. van der Sijs (red.)
 1999 *Honderd jaar stadstaal*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Labov, W.
 1972 The logic of non-standard English. In: P. Giglioli (ed.), *Language and social context*. Harmondsworth/London: Penguin, 179-215.
 1981 De studie van taal in haar sociale context. In: G. Geerts & A. Hagen (red.), *Sociolinguïstische studies 2: Bijdragen uit de internationale literatuur*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 57-123.
- Münstermann, H.
 1992 Het Maastrichts een stadsdialect? *Taal en Tongval*, 5, 96-113.
- Nieuwenhof, M. van den
 2002 *Ik Heb Twee Schoen. Onderzoek naar de invloed van het spreken van dialect op de taalvaardigheid Nederlands van basisschoolleerlingen*. Doctoraalscriptie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek
 1992 *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Nispen, V. van
 1946 *Verkenningen op het gebied van taal en taalonderwijs*. Tilburg: R.K. Jongensweeshuis.
- Notten, J.G.M.
 1974 *De Chinezen van Nederland. Opstellen over Limburgse Dialecten en een Bibliografie*. Valkenburg: Valkdruk (2^e herziene druk 1988).
- Overdiep, G. & G. van Es
 1949 *Stilistische grammatica van het moderne Nederlands*. Zwolle: Tjeenk Willink.
- Paanakker, T.
 2000 *Geere gesproke? Taalattitudes van Maastrichtenaren ten opzichte van het Maastrichts*. Doctoraalscriptie Katholieke Universiteit Brabant.
- Paumen, J.
 1997 *OALT in de praktijk. Een studie naar het beleid en de invoering van onderwijs in allochtone levende talen in de gemeente Heerlen*. Doctoraalscriptie Katholieke Universiteit Brabant.
- Paardekooper, P.
 1969 *ABN en Dialect*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Partij Nieuw Limburg
 2000 *'t Rech van 't Limburgs. Initiatiefvoorstel van Partij Nuij Limburg voor het behouden van de Limburgse Taal in alle gelederen van de Limburgse maatschappij* (zp, zu).
- Paus, H. (red.) e.a.
 2002 *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

- Rodgers, E.
 2000 *Europees Taalbeleid. Een onderzoek naar de totstandkoming, de inhoud en de implementatie van het Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden*. Doctoraalscriptie Katholieke Universiteit Brabant.
- Ruijven, E. van
 2000 *Naar School. Participatie en Prestaties in de Provincie Fryslân*. Leeuwarden: Fryske Akademy.
 2003 *Voorsprong of achterstand: onderzoek naar het onderwijsniveau van Friese leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Saunders, G.
 zij *Bilingual Children: Guidance for the family*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Saxalber Tetter, A.
 1994 *Dialekt-Hochsprache als Unterrichtsthema. Anregungen für die Deutschlehrer/innen der Mittel- und Oberschule*. Bozen: Südtiroler Kulturinstitut/Pädagogisches Institut.
- Sijs, N. van der (red.)
 2002 *Taal in stad en land*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Slik, F. van der, G. Driessen & K. de Bot
 2000 Thuis taal en taalvaardigheid in het basisonderwijs: een longitudinaal onderzoek. *Gramma/TTT, Tijdschrift voor Taalwetenschap*, 2, 119-144.
- Smeets, R.
 2002 *Naar een samenhangend taalbeleid voor het Nederlands vanuit Europees perspectief*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Stijnen, S. & T. Vallen
 1981 *Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectsprekende kinderen in het basisonderwijs*. Den Haag: SVO/Staatsuitgeverij.
- Sturm, J.
 1976 Trudgills tolerantie: een oplossing voor de problematiek rond dialect en school? *Moer*, 6, 319-336.
- Swaan, A. de
 2003 Bedreigde talen, sociolinguïstiek en taalsentimentalisme. *Thema's en trends in de sociolinguïstiek 4. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 70, 2, 15-26.
- Swachten, L. & M. Vaessen
 1982 *Werken met dialect in de klas. Het Kerkraads voorbeeldenboek*. Nijmegen: NIVOR/NCDN.
- Terweij, T.
 1885 *Nederlandsche Spraakkunst*. Groningen: J.B. Wolters.

Taalkundig Manifest

- 2000 Het multiculturele voordeel: Meertaligheid als uitgangspunt. Taalkundig Manifest. In: *Verslag van het debat 'Het multiculturele voordeel: Meertaligheid als uitgangspunt' 23 juni 2000, Trippenhuys, KNAW, Amsterdam*. Utrecht/Amsterdam: LOT/Studio Taalwetenschap, 11-14.

Uiterwijk, H.

- 1997 Cito Eindtoets Basisonderwijs 1997: standaardscores voor diverse taalgroepen (onpubliceerd).

Vallen, T.

- 1994 Tweektaligheid in het basisonderwijs: een probleem of een uitdaging? *Driemaandelijks Bladen*, 45, 3-4, 66-86.
 2000 *Babylon in de klas: de uitdaging van veeltaligheid*. Tilburg: Babylon (oratie KUB).
 [2001] Veeltaligheid in de klas: een uitdaging voor beleid en praktijk. *Spiegel*, 1999/2000, 17/18, 3/4, 79-104.

Vallen, T. & S. Stijnen

- 1996 Terug naar Kerkrade. Een zoektocht naar sporen van het Kerkradeproject. In: R. Van Hout & J. Kruijsen (red.), *Taalvariëties. Toonsettingen en modulaties op een thema*. Dordrecht: Foris Publications, 239-258.

Vierke, H.

- 1995 *De PRIMA-toetsen gecalculeerd. De ontwikkeling van vaardigheidscores over de leerjaren heen op basis van de jaargroepoetsen in het Cohort Primair Onderwijs (PRIMA)*. Nijmegen: ITS.

Voorstel

- 2004 Voorstel herziene kerndoelen basisonderwijs. Bijlage bij de brief van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten Generaal van 19 maart 2004, kenmerk PO/KB/04/8526.

Weijnen, A.

- 1939 *Betekenis en mogelijkheden der heemtaalkunde*. Tilburg: R.K. Jongensweeshuis.
 1948 *Wezen en waarde van het dialect*. Zutphen: Thieme & Cie.
 1967 Taalsociologische onderzoekingen in Limburg. In: J. Daan & A. Wijnen, *Taalsociologie*. Amsterdam: BMDC 32, 16-17.

Weltens, B. e.a.

- 1981 Taalvariatie en schoolsucces in een brugklas. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 3-4, 312-321.

Werkgroep Erkenning Limburgs als Streektaal

- 1996 *Advies inzake de Erkenning van het Limburgs als streektaal*. Sittard.

Werkgroep Variatiebeleid

- 2003 *Variatie in het Nederlands: eenheid in verscheidenheid. Taalvariatiebeleid in Taalunieverband*. Beleidsadvies, mei 2003 (<http://taalunieversum.org>).

Wijngaard, T. van de

- 1999 Maastricht. Praote euver 't Mestreechs. In: J. Kruijsen & N. Van der Sijs (red.), *Honder jaar stadstaal*. Amsterdam/Antwerpen: Contact, 233-249.

